

## **DEBATER E REFLETIR PARA APRENDER HISTÓRIA**

**Inês Marinho Osório**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Henriques e coorientação de Marieta Carvalho, professora do grupo disciplinar de História.

A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Jorge Miguel Leote Mendes Neto, professor na Escola Salesianos de Lisboa.

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de inúmeras pessoas, às quais gostaria de deixar o meu verdadeiro agradecimento.

Aos meus pais e irmã que sempre foram figuras essenciais na minha educação e formação. Aos meus queridos avós que sempre me apoiaram e incentivaram a ser melhor. A toda a minha família pelo sentimento de acolhimento incondicional que me proporcionam. Ao Miguel Gaivão pelo carinho e paciência.

À Professora Doutora Raquel Henriques, cuja aceitação como minha orientadora foi imediata e a quem tenho de agradecer por todos os ensinamentos, opiniões e sugestões, que foram ajudando a moldar este relatório.

À minha professora de História do liceu, Marieta Carvalho, cujo excelente trabalho e enorme paixão por esta disciplina me inspiraram a seguir a licenciatura de História e agora o ensino da mesma. Por todos materiais que partilhou comigo, conselhos e incentivos que me deu durante este ano em que foi minha coorientadora, o meu profundo agradecimento.

Aos meus colegas de Mestrado, pela união, entreaajuda e espírito crítico. Um especial agradecimento à Rita Pereira, minha colega de estágio, cuja amizade e companheirismo foram essenciais para o sucesso deste estágio. Pela ajuda permanente que demos uma à outra, pelo seu apoio incondicional durante todo o estágio, o meu enorme obrigada.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto e à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa pelas oportunidades que me ofereceram, os professores que me proporcionaram e pelas grandes amizades que fiz.

*Ao meu avô, Manuel Fernando da Conceição Marinho (1941-2016), cuja vida e amor  
será para sempre uma grande inspiração para mim.*

## **DEBATER E REFLETIR PARA APRENDER HISTÓRIA**

**Inês Marinho Osório**

### **RESUMO**

O presente relatório ocupa-se em refletir acerca do papel do ensino da História em Portugal e na Europa do século XXI, seguindo as diretivas do Ministério da Educação e do Conselho da Europa para a educação dos seus cidadãos. Ambas instituições defendem ser fundamental orientar a educação para a cidadania democrática, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver competências-chave a utilizar depois na sua vida ativa.

A educação histórica foi, portanto, aqui pensada no sentido de ajudar a cumprir estes propósitos, assumindo-se que através da História é possível trabalhar o espírito crítico dos alunos, com uma reflexão orientada sobre os problemas do passado e do presente, pretendendo que os jovens adquiram tolerância perante opiniões divergentes e ainda uma conceção de bem comum, elementos essenciais numa cidadania participativa, pluralista e deliberativa.

De modo a contribuir para o cumprimento destes objetivos, entendeu-se que o debate e as reflexões escritas eram os métodos mais adequados para ensinar e aprender História e, igualmente, para transformar o conhecimento histórico em competências, instrumentos fundamentais para os cidadãos que terão de competir no mercado de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Debater; refletir; ensino da História; espírito crítico; utilidade da História

# **DEBATING AND REFLECTING IN ORDER TO LEARN HISTORY**

**Inês Marinho Osório**

## **ABSTRACT**

This report explores the role of History teaching in Portugal and in the Europe of the XXI century, following the Ministry of Education's and the Council of Europe's directives about the Education of their citizens. Both institutions defend that it's fundamental to guide education towards democratic citizenship, providing the students with the opportunity to develop key skills that they can use in their daily life.

Historical teaching was here conceived in a way that it contributes to those purposes, always assuming that through History it's possible to build up the student's critical spirit, with a guided reflection about the problems of the past and the present, and to promote the student's tolerance to different opinions and life styles, as well as a sense of common good, essential features on a participatory, pluralistic and deliberative citizenship.

In fulfilling this vision, debating and producing written reflections were defined as the more suitable methods to teach and learn History and to transform historical knowledge in to skills, which are fundamental for competing in job search.

**KEYWORDS:** Debating; reflecting; teaching History; critical spirit; usefulness of History

## INDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: Debater e refletir para aprender História .....</b>	<b>4</b>
1.1- Para que serve a História? .....	4
1.2- É a disciplina de História útil na formação dos alunos? .....	6
1.2.1- Um ensino para as competências.....	6
1.2.2- Um ensino para a formação de cidadãos participativos .....	10
1.3- Metodologias adequadas ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos	21
<b>CAPÍTULO II: Prática de Ensino Supervisionada em História .....</b>	<b>29</b>
2.1- Caracterização da escola e das turmas.....	29
2.2- Objetivos e metodologia .....	32
2.3 Calendarização das atividades .....	33
2.4- Exemplos práticos e análise de resultados.....	34
2.4.1- Debater e refletir sobre...problemas humanitários .....	34
2.4.2- Debater e refletir sobre...literacia financeira .....	39
2.4.3- Debater e refletir sobre...arte e cultura .....	40
2.4.4- Debater e refletir sobre...problemas ambientais.....	42
2.4.5- Debater e refletir sobre...política .....	43
<b>Conclusão .....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>50</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>53</b>

## INTRODUÇÃO

O relatório que aqui se apresenta é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que decorreu no presente ano letivo de 2017/18 na escola Salesianos de Lisboa, no 3º ciclo do Ensino Básico, sob a orientação local do professor Jorge Neto, e que constitui o culminar do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Procurou-se com este trabalho mostrar a utilidade do ensino da História para a sociedade, em Portugal e no Mundo, na atualidade, isto é, o papel que esta disciplina pode desempenhar na vida dos estudantes e as contribuições da mesma para as sociedades democráticas atuais.

Num tempo em que se questiona tanto a relevância das Ciências Sociais e da História, muitas vezes por se considerar não ser uma área que mereça investimento público ou por se considerar que o futuro passa por formar os alunos apenas em áreas ligadas à Ciência e à Tecnologia, é urgente justificar a importância que o ensino da História tem para a manutenção da liberdade e tolerância, numa sociedade que se pretende democrática, participativa, pluralista e deliberativa.

Rui Nery, numa reflexão publicada pelo jornal Público<sup>1</sup>, denuncia precisamente o facto de a crise iniciada em 2008 ter motivado uma “diminuição generalizada do investimento público em investigação e desenvolvimento, afetando sobretudo as áreas de pesquisa com menor suscetibilidade de autossustentação no mercado”, isto é, as Ciências Sociais e Humanas (CSH). Para este professor está claro que, um pouco por todo o mundo e também em Portugal, se tem tentado regressar à “velha hierarquia dos saberes a partir de critérios como a utilidade económica imediata ou mesmo a empregabilidade potencial dos agentes de cada ramo de pesquisa”, relegando as CSH para um plano inferior, por se considerar que há nelas uma subjetividade inerente que impede o rigor e compromete a sua rentabilidade. Contudo, nem todos os líderes

---

<sup>1</sup> Rui Nery, *Uma cidadania científica partilhada*. Disponível em <https://www.publico.pt/2016/08/01/ciencia/noticia/uma-cidadania-cientifica-partilhada-1739778>. [Consultado em 4-06-2018]



pensam assim e Nery cita mesmo um membro (Deborah K. Fitzgerald) de uma das mais prestigiadas instituições de ensino tecnológico do mundo – Massachusetts Institute of Technology (MIT) – que defende ser fundamental aliar à formação científica uma formação humana, que permita aos alunos conhecer “as realidades políticas, culturais e económicas que moldam a nossa existência”.

No sentido de provar a utilidade social da História, comecei por ler um antigo pensador da educação democrática – John Dewey – cuja inovadora teoria acerca das funções da educação inspirou tantos pensadores e professores ao longo do século XX e ainda nos nossos dias. Na atualidade, tenho de destacar o trabalho sublime da dupla Keith Barton e Linda Levstik, que têm realizado inúmeros estudos em escolas americanas, contribuindo largamente para uma melhor compreensão da utilidade da disciplina de História na formação dos futuros cidadãos, assim como para a apresentação e fundamentação de metodologias adequadas ao cumprimento da missão da disciplina. A eles junto Jörn Rüsen, cujos estudos também têm rumado neste sentido. Os três são, sem dúvida, grandes teorizadores do papel do ensino da História na sociedade ocidental atual.

Em Portugal, poucas linhas se têm escrito sobre este assunto tão importante e é em Luís Alberto Marques Alves que encontramos uma reflexão que já vem a ser maturada há mais de vinte anos e que recentemente resultou num artigo muito esclarecedor sobre o que se tem feito de novo na Europa e nas faculdades portuguesas acerca deste tópico.<sup>2</sup>

Queria ainda referir alguns pensadores que, também inspirados por Dewey e Piaget, têm contribuído, em Portugal, para uma teorização do ensino construtivista, apresentando estudos muito pertinentes sobre a forma como podemos aplicar os princípios construtivistas e as metodologias da aula-oficina num contexto real de sala de aula. Falo de Isabel Barca e Marília Gago, cuja imensidão de artigos e obras sobre este tema as transformam em gigantes da Educação Histórica, isto, obviamente, sem esquecer outros nomes estrangeiros como Phillippe Perrenoud.

---

<sup>2</sup> Luís Alberto Marques Alves, “Ensinar História para dar um sentido à vida!” In *Revista Transversos*, vol. 02, nº. 02. (Rio de Janeiro: S.E., 2014)

Definindo, portanto, a História como uma disciplina útil para a sociedade, se pensada para ajudar os alunos a desenvolver o seu espírito crítico, era essencial encontrar metodologias que fossem ao encontro desta visão e que, ao mesmo tempo, fossem adequadas ao meio onde decorreu a PES. É de referir que o ambiente da escola em causa foi determinante para a escolha das estratégias, pois ela oferecia condições que tornavam possível a execução com sucesso de tarefas tão complexas como aquelas que serão descritas mais à frente. Assim, é nos debates e na produção de reflexões escritas através de testemunhos históricos que este relatório se centra, procurando avaliar a sua pertinência para o ensino do conhecimento histórico e para o fomento do espírito crítico dos alunos.

Neste sentido, o relatório foi dividido em duas grandes partes. Numa primeira parte, fez-se uma reflexão teórica do tema em causa, com a ajuda destes autores referidos. Incluíram-se ainda os resultados de um inquérito aplicado aos alunos das turmas com que trabalhei durante a PES sobre as suas perspetivas em relação à utilidade da disciplina de História. Um último subcapítulo ocupa-se em discutir as metodologias mais adequadas ao desenvolvimento, também, do espírito crítico dos alunos. Na segunda parte, além da caracterização da escola e turmas onde decorreu a PES, apresentou-se uma seleção das aulas lecionadas, atividades e estratégias mais relevantes para a temática deste relatório, assim como as conclusões que se retirou de cada uma dessas experiências.

## CAPÍTULO I

### Debater e refletir para aprender História

#### 1.1- Para que serve a História?

“Um homem sem memória e autoconhecimento é um homem à deriva, logo uma sociedade sem memória, mais corretamente sem recordações e que não se conheça seria uma sociedade à deriva.”<sup>3</sup>

Antes de passar à reflexão central deste relatório, gostaria de dispensar algumas linhas a tentar demonstrar a utilidade que a História, enquanto ciência, tem para a sociedade.

Para tal, recuperei um dos textos mais elucidativos que li quando comecei a licenciatura em História, há uns anos atrás: “O que é a História?” de Edward Carr<sup>4</sup>, uma brilhante análise sobre a tarefa do historiador enquanto um agente que interage com os factos históricos que seleciona, num “diálogo interminável entre o presente e o passado”.<sup>5</sup> Sem entrar nas questões mais profundas abordadas por Carr, quero só realçar esta ligação estreita entre o passado e o presente identificada pelo historiador britânico na sua obra. Deste modo, parece-me pertinente evocar a ideia de que é só com o trabalho de seleção e interpretação dos factos pelo historiador que esses factos se tornam efetivamente históricos, pelo que podemos afirmar que é o historiador quem “faz” a História. Ora, tendo em conta que o historiador é um indivíduo integrante de uma sociedade, com problemas, valores e características próprias, assim como os indivíduos que viveram no passado e que criaram as fontes agora alvo de estudo, podemos concluir que o “passado que um historiador estuda não é um passado morto, mas um pretérito que, de alguma maneira, ainda vive no presente”.<sup>6</sup>

Esta noção de que a História está viva e acontece a cada segundo que passa, parece-me fundamental para compreender a sua utilidade. Para Carr, por exemplo, a

---

<sup>3</sup> Ian Cruse, *To call attention to the teaching of History in schools* (Londres: House of Lords, 2011), 2

<sup>4</sup> E. H. Carr, *O que é a História?* (Lisboa: Gradiva, 1982), 25

<sup>5</sup> Carr, *O que é a História?*, 25

<sup>6</sup> Carr, *O que é a História?*, 19

História tem uma dupla função, “permitir ao homem compreender a sociedade do passado, aumentando o seu domínio sobre a sociedade do presente”<sup>7</sup>. Louis B. Schmidt confirma esta aceção de Carr, mas acrescenta que a função primordial da História consiste em despertar uma consciência de unidade do passado com o presente, para desenvolver a conceção de uma sociedade orgânica, cuja vida corresponde a um processo evolutivo e não a uma mera sucessão de eventos e episódios.<sup>8</sup> Quer isto dizer que a História é “para a sociedade aquilo que a memória é para o indivíduo. É uma recordação de experiências acumuladas do passado que serve de chave ao conhecimento humano, guiando o Homem na resolução dos problemas do presente”.<sup>9</sup> Posto isto, e sem querer entrar em generalizações, apesar de ouvirmos muitas vezes que a História é inútil (e de facto não tem o mesmo sentido de utilidade de um objeto), a História, enquanto “experiência registada da Humanidade ao longo dos tempos”<sup>10</sup>, não só é útil como é fundamental para que as comunidades do presente se conheçam, saibam de onde vieram e para onde caminham, pois têm “experiência”. Nas palavras de Schmidt, “não será um homem experiente, mais útil do que um sem experiência”?<sup>11</sup>

Para terminar este breve capítulo, gostaria ainda de referir um investigador mais atual, cuja recente obra intitulada “Para que serve a História?”<sup>12</sup>, recupera o pensamento de autores como Carr e Marc Bloch acerca deste tópico. Diogo Ramada Curto sublinha que aprender História é um exercício necessário para se conseguir conhecer os diferentes tempos e ritmos que se cruzam numa mesma sociedade”<sup>13</sup>, exercício esse que deve acontecer para preservar a liberdade no presente.<sup>14</sup>

---

<sup>7</sup> Carr, *O que é a História?*, 46

<sup>8</sup> Louis B. Schmidt, “The utility of History” *Social Science* 6, 3, (Winfield: Pi Gamma Mu, 1931), 256

<sup>9</sup> Schmidt, *The utility of History*, 256

<sup>10</sup> Schmidt, *The utility of History*, 256

<sup>11</sup> Schmidt, *The utility of History*, 256

<sup>12</sup> Diogo Ramada Curto, *Para que serve a História?* (Lisboa: Tinta-da-china, 2013)

<sup>13</sup> Curto, *Para que serve a História?*, 14

<sup>14</sup> Curto, *Para que serve a História?*, 64

## 1.2- É a disciplina de História útil na formação dos alunos?

### 1.2.1- Um ensino para as competências

Segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, um indivíduo competente define-se por ser uma pessoa capaz, que corresponde, que é adequada, precisa e mesmo indispensável.<sup>15</sup> No mundo competitivo em que vivemos é muito comum ouvirmos esta palavra quando se fala no mercado de trabalho, sobretudo quando se discute o que é que os empregadores procuram nos seus futuros empregados: querem pessoas competentes e dinâmicas. Quer isto dizer que, na hora de contratar, as empresas procuram indivíduos que, mais do que um diploma de qualificação formal que demonstre os brilhantes resultados que obtiveram ao longo da sua formação, sejam capazes de corresponder aos desafios que o mundo atual nos impõe, que consigam adaptar-se ao imprevisível e encontrar soluções para os problemas do dia-a-dia.

Philippe Perrenoud, a respeito do papel da escola na sociedade capitalista atual, questiona de forma muito pertinente o seguinte: se as competências são o critério de qualificação mais aceite no mundo empresarial, será lógico que a escola ignore aquilo que o mercado de trabalho pede e eduque no sentido contrário?<sup>16</sup> De facto, não faz sentido. Uma escola que oriente a formação dos seus alunos para a aquisição de competências, ao invés de impor a tradicional acumulação de saberes prepara-os melhor, a meu ver, para a vida em sociedade pós-escolar.

No ano passado, sob a coordenação de Guilherme d'Oliveira Martins, o Ministério da Educação lançou um documento onde se definiu o *Perfil dos Alunos para o Século XXI*<sup>17</sup>, isto é, as características que os alunos portugueses deveriam apresentar no final de doze anos de escolaridade obrigatória. Assumindo que o século XXI pede “jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente”<sup>18</sup> e que “a melhor educação

---

<sup>15</sup> “Competente”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/competente> [consultado em 12-03-2018].

<sup>16</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia de luta contra as desigualdes*. (Lisboa: ASA, 2001), 15

<sup>17</sup> Guilherme de Oliveira Martins (coord.), *Perfil do Aluno para o século XXI*. (Lisboa: Ministério da Educação, 2017)

<sup>18</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 12

é aquela que se desenvolve como construtora de postura no mundo”<sup>19</sup>, definiram como princípios basilares da educação portuguesa para o corrente século a transmissão de conhecimento que leve os jovens a construir uma sociedade mais justa e a agir sobre o mundo enquanto bem a preservar.<sup>20</sup> Além disso, e perante a “incerteza do século XXI”, pretende-se que o jovem adulto se consiga moldar a “novos contextos e novas estruturas” através de competências-chave, estando sempre aberto à atualização do conhecimento e ao desempenho de novas funções.<sup>21</sup> Essas competências-chave, definidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados”<sup>22</sup>, estão distribuídas por dez áreas de desenvolvimento, que cobrem desde a informação e comunicação, ao raciocínio e resolução de problemas, até à sensibilidade estética e artística.<sup>23</sup> Mais à frente serão exploradas as cinco áreas deste Perfil que mais dizem respeito ao projeto desenvolvido ao longo da PES<sup>24</sup>.

Este documento produzido pelo Ministério da Educação vem de encontro a um projeto promovido pelo Conselho da Europa desde 2014, intitulado “Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue”<sup>25</sup>. Segundo Sjur Bergan, chefe do Departamento de Educação do Conselho da Europa, o objetivo desta iniciativa é levar os políticos e educadores europeus a tomar medidas concretas no cumprimento daquela que a União Europeia (UE) considera, a par da preparação para o mercado de trabalho, a mais importante função da educação – preparar os alunos para a vida como cidadãos ativos<sup>26</sup>. Considera-se que, para tal ser cumprido, há que incutir uma cultura democrática nos jovens cidadãos europeus, através do desenvolvimento de competências-chave em quatro diferentes áreas: valores (ex: dignidade do Homem; igualdade), atitudes (ex: abertura e respeito por outras culturas, credos e ideias), capacidades (ex: pensamento crítico e analítico) e conhecimentos e compreensão

---

<sup>19</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 8

<sup>20</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 8-9

<sup>21</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 8-9

<sup>22</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 12

<sup>23</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 14-17

<sup>24</sup> Ler páginas 26-32

<sup>25</sup> <https://www.coe.int/en/web/education/about-the-project-competences-for-democratic-culture-and-intercultural-dialogue> (acesso em 4/05/2018)

<sup>26</sup> <https://www.coe.int/en/web/education/about-the-project-competences-for-democratic-culture-and-intercultural-dialogue> (acesso em 4/05/2018)

crítica sobre o próprio e o mundo.<sup>27</sup> Nesta última área, o Conselho da Europa especifica que é vital haver um conhecimento e pensamento crítico da História, compreendendo e interpretando o passado à luz do presente, sempre com o futuro em vista, e ainda a relevância do passado para as preocupações e problemas do mundo contemporâneo.<sup>28</sup>

Mas que tipo de ensino permite que o aluno desenvolva competências? Uma das opções que podemos encontrar nos teóricos da Educação para responder a esta questão é o *Construtivismo Social*, corrente de pensamento que se desenvolveu a partir dos anos 80 do século XX, sobretudo no universo anglo-saxónico. Esta teoria de ensino aprendizagem, diz-nos Marília Gago, defende que o aluno, em vez de um indivíduo passivo que acumula saberes científicos, passe a ser ativo na construção do seu próprio conhecimento - “Os factos científicos ou os saberes propostos aos alunos, não são dados, mas sim construídos.”<sup>29</sup> O objetivo de aprender passa, portanto, pela capacidade do aluno estabelecer uma conexão entre o novo conhecimento e aquele que ele já possuía, uma vez que a aprendizagem deve fazer sentido para quem aprende.

Ao considerar fatores internos (experiências, inteligência) e fatores externos (interação social) de cada aluno, um ensino construtivista permite que se definam diferentes níveis de construção pessoal que não dependem unicamente da idade ou da maturidade físico-psicológica, mas sim do trabalho que o indivíduo consegue ir desenvolvendo.<sup>30</sup> Este princípio é extremamente importante, pois se observarmos a realidade das escolas atuais, muitas crianças e adolescentes sentem-se desadequadas das suas turmas (organizadas por faixas etárias), ou porque o ensino é muito difícil e elas não conseguem acompanhar as atividades, ou porque é demasiado fácil e isso desmotiva-as.<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Conselho da Europa, *Reference framework of competences for democratic culture, vol.1: context, concepts and model* (Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2018), 37-38

<sup>28</sup> Conselho da Europa, *Reference framework of competences for democratic culture*, 56

<sup>29</sup> Marília Gago, *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. (Maputo: ERM-CELP, 2012) 23-24

<sup>30</sup> Marília Gago, *Pluralidade de olhares*, 23

<sup>31</sup> Marília Gago, *Pluralidade de olhares*, 23-24

O aluno é, deste modo, a “estrela” da sua própria formação, uma vez que é colocado pelo professor no cerne do processo da construção do seu conhecimento, o que não significa que o professor perca importância, muito pelo contrário. Sem um professor que “ensine a aprender”<sup>32</sup>, obrigando os alunos a pôr as suas ideias prévias (pré-conceitos) em causa, construindo o novo conhecimento a partir delas, quer através do seu prolongamento ou da total rotura com elas, muito dificilmente eles serão capazes de desenvolver *competências*. Quer isto dizer que ser competente é ser capaz de usar os saberes aprendidos nos mais diversos cenários da vida quotidiana e profissional. Tal conceito dá sentido aos conteúdos que se ensinam e se aprendem, pois, no final, eles são de facto úteis para o desenvolvimento das competências.

Voltando à obra de Philippe Perrenoud, em especial ao capítulo em que ele se dedica a responder às críticas que são geralmente feitas ao ensino construtivista<sup>33</sup>, importa agora perceber porque é que este tipo de ensino é, para alguns professores, melhor do que o “tradicional” (isto é, maioritariamente expositivo), ou seja, porque é que vale a pena mudar. Um dos argumentos já o vimos - porque o mundo do trabalho atual só funciona, salvo raras exceções, com competências. Outros dois merecem a nossa atenção.

Uma das críticas mais comuns ao construtivismo consiste em afirmar que as competências estão associadas a ações muito práticas, isto é, a uma perspetiva utilitarista do ensino. Com efeito, um ensino que tem por base as competências aspira a mais do que “saber por saber enquanto enriquecimento do espírito sem interesses utilitaristas”<sup>34</sup>.

Mas há algum mal em querer que o conhecimento seja útil? Não, de todo. Se pensarmos bem, os alunos perguntam com muita frequência para que serve a História e têm toda a legitimidade para o fazer. Se não houver um sentido utilitário (que não tem de ser do foro material) nos saberes que se ensinam, porque é que o aluno tem de querer aprendê-los? O investigador suíço remata muito bem esta discussão ao defender que não há nada mais natural do que procurar saber/conhecer aquilo que

---

<sup>32</sup> Marília Gago, *Pluralidade de olhares*, 23

<sup>33</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola*, 9-28

<sup>34</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola*, 14



nos inquieta, pois “todos os saberes têm por objetivo (...) aumentar o nosso domínio teórico e prático do mundo”.<sup>35</sup> Aliás, acrescenta Perrenoud: prover os alunos da capacidade de usar o que aprendem na escola é a melhor ferramenta que se pode dar aos futuros adultos para que eles sejam cidadãos ativos e queiram atuar sobre o mundo.<sup>36</sup>

Um outro aspeto geralmente atacado diz respeito à relação entre saberes e competências, defendendo os críticos que os primeiros são ignorados no ensino construtivista. Se a discussão anterior já me parecia descabida, então esta considero-a completamente absurda. Qual seria a lógica de ter um ensino onde não há saberes científicos, mas apenas competências? O que é que os alunos iam aprender...? Já o referi e volto a insistir: ter uma competência, seja na área disciplinar que for, consiste em utilizar os saberes científicos para resolver problemas e tomar decisões fora da escola, em vez de acumular saberes e aprender por aprender. Sem os saberes essenciais, a competência deixa de ter qualquer interesse - é um conceito vazio.<sup>37</sup>

No meu ponto de vista, ao darmos um sentido útil ao saber estamos a valorizá-lo, pois recordando a minha própria experiência pessoal, se não percebia a utilidade futura de algum conteúdo ou atividade, limitava-me a decorar o que era exigido para o teste, esquecendo-o de imediato. Qual é a validade de um ensino que quer o esquema do “decora-regurgita-esquece” para os seus alunos? Aprender implica compreender e o que se compreende não se esquece, interioriza-se.

### **1.2.2. A utilidade da disciplina de História para a formação de cidadãos participativos:**

Inserindo-me, deste modo, na corrente socio-construtivista do ensino da História, venho propor um projeto (abordado no Capítulo II) que permita precisamente cumprir um dos seus princípios basilares - a problematização da História. Se nos limitarmos a transmitir um conjunto de conteúdos aos nossos alunos, impedindo-os de

---

<sup>35</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola*, 15

<sup>36</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola*, 17

<sup>37</sup> Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola*, 12-13

realmente pensarem sobre eles, de formularem uma opinião própria fundamentada sobre os principais problemas da Humanidade, não estaremos a limitar a formação dos futuros cidadãos? Não estaremos a contribuir para o crescimento de uma geração desinteressada e inativa na sociedade? Para mim, é aqui que reside a principal função da disciplina de História - o desenvolvimento do espírito crítico/interventivo dos alunos.

Tendo por base o pensamento de John Dewey, que teorizou sobre a educação e a sua relação com a democracia, numa corrente que ficou conhecida como *Pragmatismo*<sup>38</sup>, dei início à minha reflexão acerca da utilidade da disciplina de História. Comecei pela análise da interpretação de Rosário Gambôa sobre os textos deste filósofo, pois acredito que a utilidade que aqui procuro definir está inteiramente ligada a questões bem mais profundas do que uma mera listagem de aplicações práticas dos saberes históricos, nomeadamente à conceção de sociedade democrática.

Deste modo, importava perceber, antes de mais, o que é que Dewey entendia por *Democracia*, em 1916. Numa visão algo idealista, definia-a como liberal e participativa, isto é, um sistema político-social em que cada cidadão participava de forma livre e ativa na construção do bem comum.<sup>39</sup> Neste quadro, a educação visava o crescimento individual e social, pressupondo uma sociedade progressista e democrática, que permita a “transmissão dos interesses partilhados e formas de intercâmbio livres e intensas”.<sup>40</sup> Digo que a sua visão era idealista, pois é demasiado ingénuo imaginar uma sociedade onde a comunhão de interesses é absolutamente pacífica: a verdade é que as relações sociais implicam conflitos, de menor ou maior dimensão, mas impossíveis de erradicar.

Independentemente de concordarmos ou não com a definição que o filósofo apresentou, o importante é que a sociedade que se pretende alcançar, na generalidade dos casos, é a democrática e é em função dela que considero que devemos tentar pensar a educação. Sobre este ponto, Dewey fez uma observação

---

<sup>38</sup> O Pragmatismo vê o conhecimento como algo que emerge da adaptação humana ao ambiente. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, acedido a 13/11/2016, disponível em [www.iep.utm.edu/dewey](http://www.iep.utm.edu/dewey).

<sup>39</sup> Rosário Gambôa, *Educação, Ética e Democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey* (Lisboa: ASA, 2004), 101

<sup>40</sup> Gambôa, *Educação, Ética e Democracia*, 102

muito curiosa: “Dizer que a escola tem uma função social é um truísmo que por si só nada diz”<sup>41</sup>. De facto, é uma expressão vazia, que deve ser completada com a definição muito concreta, quer da sociedade que pretendemos alcançar, quer dos meios educativos que vamos utilizar para lá chegar.

O primeiro problema está resolvido, à partida: queremos uma sociedade democrática, pluralista e participativa. O segundo é mais complexo, mas vejamos: a sociedade democrática é por natureza uma sociedade educativa, portanto a relação entre escola e democracia deveria ser fácil. Com efeito, ela é possível se os objetivos forem comuns, uma vez que se a educação remar no sentido contrário ao da democracia nada se consegue. É por isso que Rosário Gambôa concluiu que “a escola só prepara para a cidadania se reproduzir dentro de si própria as condições sociais do seu exercício efetivo”.<sup>42</sup>

John Dewey concebeu, então, aquilo que ele chamou *Escola Embrionária*<sup>43</sup>, a qual se caracteriza por uma cultura de participação/responsabilização da comunidade escolar, na medida em que alunos e professores participam na gestão e planificação das atividades da escola, tendo sempre em conta o contexto social da comunidade escolar. Mas o que é a escola embrionária? Se analisarmos o nome, depreendemos que com este termo o filósofo queria dizer que a escola funciona como uma mini-sociedade a partir da qual se vão criar os cidadãos do futuro. Esta escola deve ter como metas principais a **igualização** de oportunidades (pois este é um dos principais pilares da Democracia) e a **purificação** de fatores indesejáveis (preconceitos sociais, raciais ou de género, por exemplo), uma vez que se a escola prepara os cidadãos do amanhã, então, ao eliminarmos aspetos negativos da cultura vigente, os mesmos irão desaparecer na sociedade futura.<sup>44</sup> Além disso, deve-se **simplificar** o ambiente social da escola, moldando-o à medida da compreensão da criança. Mais uma vez, considero a visão de Dewey um pouco idealista, mas ainda assim compreensível, quando observados os seus propósitos criados à luz dos problemas do início do século XX. Afinal, aqueles objetivos continuam a ser bastante atuais, o que nos leva a questionar

---

<sup>41</sup> Gambôa, *Educação, Ética e Democracia*, 101

<sup>42</sup> Gambôa, *Educação, Ética e Democracia*, 110

<sup>43</sup> Gambôa, *Educação, Ética e Democracia*, 112

<sup>44</sup> Gambôa, *Educação, Ética e Democracia*, 112

se são os problemas que permanecem semelhantes há mais de cem anos ou se é a educação que não muda desde então.

Nesta linha de pensamento, Dewey defendia que “o conhecimento do passado é a chave para compreender o presente. A História lida com o passado, mas esse passado é a história do presente”<sup>45</sup>. Se compreendermos isto, dizia-nos Dewey, entendemos que a História tem um enorme valor ético no ensino, uma vez que o conhecimento histórico permite obter uma visão inteligente sobre as diferentes formas presentes de vida social, o que é fundamental para mentes cuja moralidade é ainda imatura, devido à idade. O uso da História “no cultivo de uma inteligência socializada constitui, portanto, a sua significância moral”.<sup>46</sup>

Olhemos agora para a escola atual. Os alunos de hoje são muito diferentes daqueles que John Dewey observou durante a sua investigação, e, portanto, olham para a escola de forma igualmente distinta. As tecnologias de que dispõem (telemóveis, televisão e internet) interferem sobremaneira na forma como vivem e veem o mundo, na medida em que estão sempre conectados e são permanentemente inundados por informação.<sup>47</sup> Desta forma, a pergunta impõe-se: Como ensinar História neste contexto? Qual a sua função na sociedade dos nossos dias?

Para responder a esta questão, fui ver o que pensavam os teóricos da educação mais recentes sobre a utilidade da disciplina de História, analisando as obras de Keith Barton, Linda Levstik, Luís Alberto Marques Alves, Jörn Rüsen, entre outros, sempre com esta questão em mente: será que podemos, a partir da História que se leciona na escola, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos?

Jörn Rüsen, em muitas das suas obras, teoriza sobre a função da História na sociedade ocidental atual, num processo reflexivo que atingiu o seu pico com o livro que organizou em 2012 - *Western Historical Thinking*<sup>48</sup>. Na introdução desta obra é possível ler a sua preocupação já antiga em responder à questão - Como dar sentido à

---

<sup>45</sup> John Dewey, *Democracy and Education* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985), 83

<sup>46</sup> Dewey, *Democracy and Education*, 94

<sup>47</sup> Isabel Barca, Maria Cristina Bastos e Jorge B. Carvalho, *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial* (Lisboa: APH, 1998), 4

<sup>48</sup> Jörn Rüsen (org.), *Western Historical Thinking: an intercultural debate* (Nova Iorque: Berghahn Books, 2002)

História?<sup>49</sup> Esta preocupação surge com base em dois problemas: primeiro, os próprios historiadores demonstram um enorme preconceito acerca do lado mais prático da História, vendo-a apenas como uma ciência (elitista e sem cariz didático) e, em segundo lugar, o desinteresse generalizado pelos temas históricos desde o final do século XX. Curiosamente, conta-nos Rüsen, tudo isto sucede ao mesmo tempo que, embora sem que ninguém repare, a História faz cada vez mais parte dos debates políticos e sociais ou mesmo da cultura popular (sobretudo com o cinema).<sup>50</sup>

A meu ver, dar sentido à História passa, acima de tudo, por encontrar uma utilidade para a disciplina, a qual tem de respeitar a qualidade científica e, por outro lado, ser suficientemente “utilizável” na vida dos cidadãos comuns, de modo a combater o desinteresse já referido.

Luís Alberto Marques Alves responde à questão da utilidade da História com um desabafo acerca do grande preconceito que existe em relação a este tema por parte daqueles que trabalham noutras áreas científicas. Aponta o dedo àqueles que recusam todas as ciências que não são úteis no sentido material do termo. Recorda ainda que, já desde os finais da década de 90, na União Europeia<sup>51</sup>, se reconhecia a importância de insistir no ensino da História como meio para formar cidadãos conscientes e ativos.<sup>52</sup> De forma sucinta, o autor defende que a utilidade desta ciência se encontra na ação humanizadora que ela produz. Com efeito, o recurso ao passado e seus problemas ajuda os alunos a minimizar a angústia do presente, porque passam a compreender como é que o processo histórico se desenrolou até aos dias de hoje. Além disso, ensina que devemos respeitar os outros e partilhar experiências com os que são diferentes de nós, levando a uma melhor relação entre gerações.<sup>53</sup>

Num artigo mais recente, Luís A. M. Alves retoma a ideia defendida em 1998, sublinhando que a História pode e deve contribuir “para um mundo diferente, povoado por pessoas que pensem de forma mais aberta, mais consciente e consistente

---

<sup>49</sup> How to make sense of History? Rüsen, *Western Historical Thinking*, viii

<sup>50</sup> Rüsen, *Western Historical Thinking*, vii

<sup>51</sup> Refere-se às diretivas que saíram da XIX Conferência Permanente dos Ministros Europeus de Educação, em 1997

<sup>52</sup> Luís Alberto Marques Alves, “História e Cidadania: o desafio do futuro”, in *O Ensino da História*, 3 (Lisboa: APH, 1998), 118

<sup>53</sup> Alves, *História e Cidadania*, 119-120

e de forma mais interventiva e menos apática”<sup>54</sup>. Para reforçar esta posição, cita as reflexões de vários historiadores que contribuíram para uma obra francesa recente, intitulada “À quoi pensent les historiens? Faire de l’histoire au XXI siècle”, das quais quero destacar a de Jean-Noel Jeanneney, professor de História Contemporânea no Instituto de Estudos Políticos de Paris, que nos diz que os jovens sem a História não compreendem o mundo onde vivem, ficando incapacitados de produzir um juízo bem fundamentado.<sup>55</sup> Ora, num tempo em que a informação circula sem qualquer controlo ou filtro, a disciplina de História pode ajudar a responder ao problema das notícias falsas, que circulam e influenciam a vida de cidadãos, que devem, por isso, ter um espírito crítico bem desenvolvido.

Por sua vez, a dupla Keith Barton e Linda Levstik, que escreveu algumas obras sobre o ensino da História, nomeadamente sobre o seu interesse e importância para a sociedade, relembra que para muitas pessoas estudar História é inútil e que para outras é apenas algo que sempre se ensinou e, portanto, não vale a pena questionar a sua utilidade. Contudo, para estes investigadores é fulcral justificar a pertinência da História, “muito porque num sobrelotado currículo escolar, não há nenhuma razão óbvia pela qual as escolas devessem incluir este tópico de todo, em vez de excluí-lo em benefício de mais economia ou geografia ou até mais matemática ou química”.<sup>56</sup> Esta justificação tem ainda de ser acompanhada por uma escolha inteligente dos conteúdos a incluir no programa, pois a verdade é que não podemos incluir tudo o que aconteceu no passado, por muito relevante que nos pareça, caso contrário, os alunos não teriam tempo para mais nenhuma disciplina.

Há que fazer escolhas baseadas numa lógica muito concreta, em que o objetivo primordial é preparar os alunos para a democracia participativa.<sup>57</sup> Saber como o governo funciona e conhecer as leis básicas de um país não chega para garantir uma participação democrática efetiva. Há que ensinar os alunos a “ser cidadão” e “equipá-

---

<sup>54</sup> Alves, *Ensinar História para dar um sentido à vida!*, 8

<sup>55</sup> Jean-Noel Jeanneney In Christophe Granger (dir.), *À quoi pensent les historiens? Faire de l’histoire au XXI siècle* (Paris,: Éditions Autrement, 2013), cit. In Alves, *Ensinar História para dar um sentido à vida!*, 13

<sup>56</sup> Keith Barton; Linda Levstik, *Teaching History for the common good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008), 27

<sup>57</sup> Barton e Levstik, *Teaching History for the common good*, 26

los com o conhecimento, competências e atitudes necessárias para tomarem decisões inteligentes”<sup>58</sup>. Claro está que “o ensino da História por si só não consegue produzir uma sociedade democrática ou sequer garantir que os estudantes vão pensar em conjunto, preocupar-se com o bem comum ou ouvir-se uns aos outros. Contudo, pode dar um contributo muito importante nesse sentido”<sup>59</sup>.

Para rematar, queria apenas fazer uma síntese daquelas que acredito serem as três grandes funções do ensino da História, tendo por base os trabalhos de Dewey, Barton & Levstik. A ideia-chave é que, para a História ser “útil”, as escolas devem selecionar temáticas que contribuam para a cidadania, atendendo às realidades locais, ou seja, que preparem os alunos para servirem a sociedade democrática como cidadãos ativos. Tal não quer dizer que se prejudique o currículo nacional com a supressão de conteúdos obrigatórios. Afinal de contas, há um programa a cumprir e, no caso do Ensino Secundário, exames nacionais que vão realizar-se. A solução está em aproveitar bem os temas que mais facilmente proporcionem a reflexão e em utilizar métodos de trabalho que rentabilizem o tempo.

Desta forma, Barton & Levstik definiram que a primeira função da História enquanto disciplina escolar é o incentivo do espírito crítico, através de estratégias de trabalho que conduzam à reflexão dos problemas do passado, enfatizando sempre que os dilemas do presente têm as suas raízes no passado e que conhecê-los dá-lhes mais poder para lidar com eles.<sup>60</sup> Claro que isto só é possível se for fornecida aos alunos uma grande variedade de fontes, com perspetivas diferenciadas preferencialmente, a partir das quais eles devem tirar as suas próprias conclusões<sup>61</sup>, ou seja, se o aluno for convidado a refletir sobre as causas dos eventos históricos, a avaliar a sua significância e o seu impacto no presente.<sup>62</sup>

A juntar à capacidade crítica, a História permite (ou deve permitir) desenvolver uma visão alargada da Humanidade, pois ao explicar como viviam as comunidades de outros tempos e em outros espaços, estamos a contribuir para transmitir um sentido

---

<sup>58</sup> Barton e Levstik, *Teaching History for the common good*, 30

<sup>59</sup> Keith Barton; Linda Levstik, *Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. (Nova Iorque: Routledge, 2011), 9

<sup>60</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 3

<sup>61</sup> Barton, *Qual a utilidade da História para as crianças?*, 16-19

<sup>62</sup> Barton e Levstik, *Teaching History for the common good*, 37

de tolerância em relação às pessoas que pensam/sentem/vivem de forma diferente da nossa.<sup>63</sup> Estudar um leque alargado de perspetivas e visões ajuda os alunos a compreender a discriminação e oposição, assim como o poder e o privilégio. Sobretudo, ajuda os alunos a perceber que há muitas formas de agir sobre o mundo e no futuro eles podem fazer uma escolha informada para a sua vida.<sup>64</sup>

Por fim, temos uma função bem mais complexa e difícil de trabalhar, por estar tão sujeita a manipulação: falo do desenvolvimento de uma conceção de bem comum, já lançada por Dewey, no que concerne a temas-chave para o Homem - justiça e guerra, por exemplo.<sup>65</sup> A controvérsia desta função explica-se pelo facto de implicar expor os alunos a tópicos históricos que os forcem a avaliar a justiça desses eventos e a importância de se falar sobre eles e, claro está, que se dê liberdade de pensamento ao aluno e não se imponha uma visão previamente definida. Vivendo nós numa sociedade democrática, não é essa liberdade de pensamento um tesouro que deve ser preservado? Se impusermos opiniões e visões aos estudantes desde muito novos, muitos deles poderão sentir que não têm voz crítica ou que os seus pensamentos não têm validade. Deste modo, podemos concluir que “o lugar da História no currículo escolar deve ser justificado em termos da sua contribuição para a cidadania democrática - uma cidadania que é participativa, pluralista e deliberativa - e o seu ensino deve ser estruturado para atingir esse fim”<sup>66</sup>.

Para concluir este subcapítulo, depois de exploradas as teorias fundamentais deste tema e tendo em conta os objetivos e questões orientadoras deste relatório, pareceu-me pertinente perceber o que é que os meus alunos achavam acerca da utilidade e funções da História, além de tentar conhecer um pouco os seus hábitos pessoais sobre o que os interessa e a sua relação com assuntos históricos. Assim, com base nos autores mencionados, foi elaborado um inquérito (aplicado em dezembro de 2017 - Anexos 1 e 2, pp. I-IV) às turmas onde se realizou a PES. O inquérito em causa era anónimo e confidencial e estava organizado da seguinte forma: a primeira parte

---

<sup>63</sup> Barton, *Qual a utilidade da História para as crianças?*, 22

<sup>64</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 3

<sup>65</sup> Barton, *Qual a utilidade da História para as crianças?*, 24-26

<sup>66</sup> Barton e Levstik, *Teaching History for the common good*, 40



com questões de resposta fechada (15 para o 9º ano e 14 para o 8º) e uma segunda parte com duas questões de resposta aberta.

<b>Quadro 1- Resultados dos inquéritos aplicados às turmas do 8º A e 9ºG (itens de resposta fechada)</b>						
Questões	8º A			9ºG		
	Muito	Pouco	Nada	Muito	Pouco	Nada
Gostas de História?	16	14	0	16	12	3
Tens curiosidade em saber mais sobre as tuas origens?	16	14	0	16	15	0
A tua família costuma partilhar contigo histórias do passado?	17	12	1	14	17	0
Tens por hábito visitar museus/monumentos?	9	20	1	14	15	2
Costumas ver as notícias na televisão ou lê-las em jornais/computador?	17	8	5	20	7	5
Costumas discutir com os teus pais assuntos da atualidade?	15	11	4	18	12	1
O passado do teu país é algo que te interessa?	18	10	2	20	10	1
Interessa-te saber qual é a situação económica atual do teu país?	10	15	5	15	13	3
Interessa-te saber qual é a situação política atual do teu país?	10	12	8	15	12	4
Preocupas-te em saber o que se passa no mundo?	30	0	0	24	6	1
Consideras-te uma pessoa informada sobre o que se passa no mundo?	18	10	0	15	15	1
Costumas procurar saber mais sobre o que aprendes nas aulas de História?	2	23	5	7	20	4
Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais informada sobre os problemas do passado?	18	12	0	22	7	2
Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais informada sobre os problemas do presente?	18	10	2	20	9	2
Sentes que o que aprendes na disciplina de História é útil para a tua vida?	-	-	-	20	9	2

Ao analisarmos o Quadro 1, podemos concluir que, na generalidade das questões, as turmas dividem-se entre os níveis *Muito* e *Pouco*. Gostaria, contudo, de chamar a atenção para o facto de a maioria dos alunos afirmar ter por hábito ver/ler as notícias, se preocupar em saber o que se passa no mundo e, sobretudo no 9ºG, discutir

com os pais os problemas da atualidade. Afirmam também que o passado do seu país é algo que lhes interessa muito e que a História os ajuda a formar uma opinião mais informada sobre os problemas do passado e do presente. No 9ºG, a maioria dos alunos considera a História útil para as suas vidas. Os aspetos que, a meu ver, são motivo de maior alarme correspondem às respostas do 8ºA em relação à frequência com que visitam museus/monumentos, o que a maior parte da turma diz fazer pouco, e ainda o facto de a esmagadora maioria dos alunos de ambas as turmas dizer que não costuma procurar saber mais sobre o que aprendeu nas aulas de História com muita frequência. Penso ser aqui legítimo questionar se este comportamento é exclusivo da História ou se, caso o inquérito tivesse sido aplicado em relação às outras disciplinas, os alunos teriam respondido da mesma forma.

Em relação às questões de resposta aberta, as conclusões são igualmente interessantes. Quando questionados - *Para que serve a História?* – a maioria dos alunos, 14 do 9º G e 16 do 8º A, consideraram que a disciplina de História servia para que eles soubessem mais sobre o passado do seu país e do mundo e também deles próprios. Uma outra resposta muito frequente consistiu em argumentar que a História servia para perceber o porquê das coisas na atualidade, ou seja, perceber melhor o presente com base no passado. A terceira resposta mais comum, de 7 alunos do 9ºG e 4 do 8ºA, correspondeu em afirmar que esta disciplina servia para saber mais sobre o passado e poder preparar o futuro. Houve ainda 8 alunos do 8º A que disseram que a função da História era dar cultura geral e 4 alunos (1 do 9ºG e 3 do 8ºA) que afirmaram que servia para impedir as pessoas de repetir os erros do passado. Apenas um aluno de cada turma respondeu que a disciplina não servia para nada.

Já no que concerne à última questão - *Consideras que a História te ajuda a compreender melhor o que se passa atualmente no mundo? / te ajuda a formar uma opinião mais esclarecida sobre o que se passa atualmente no mundo? Se sim, dá um exemplo concreto de uma situação em que os conhecimentos históricos tenham sido fundamentais para perceberes o problema em causa.* – a maioria dos alunos em ambas as turmas (25 no 8ºA e 24 no 9ºG) respondeu afirmativamente, o que veio confirmar as respostas dadas na primeira parte do inquérito, tendo apenas 5 do 8º. A e 7 do 9º. G

respondido de forma negativa. A justificação para estas últimas respostas foi que a História só fala do passado e, portanto, não ensina nada sobre a atualidade.

Houve ainda quem não apresentasse exemplo algum. Os exemplos fornecidos nas respostas afirmativas foram bastante variados, mas notou-se que a maioria (20 no 8ºA e 22 no 9ºG) considera que a História os ajuda a compreender o que se passa na atualidade, sobretudo quando veem notícias na televisão. Um grupo considerável de alunos do 9º G (9 alunos) disse ainda que foi graças à História que conheceram as diferentes ideologias políticas existentes e escolheram aquela com que mais se identificavam.

### 1.3- Metodologias adequadas ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos

Se pensarmos no “tradicional” modelo de aula expositiva, que é talvez o mais frequentemente adotado nas escolas portuguesas, concluímos, diz-nos Isabel Barca, que “o professor é visto como o detentor do verdadeiro conhecimento”<sup>67</sup>, o que significa que os alunos, seres que não possuem conhecimento, devem ouvir, assimilar e reproduzir corretamente o que lhes foi transmitido, no teste escrito. Ora, retomando a ideia do ensino construtivista e usando como exemplo a *aula-oficina*, o que se pretende é muito mais do que o simples “dar a matéria”, pois devemos olhar para o estudante como um agente ativo da sua formação, com ideias prévias e experiências diversas, ao mesmo tempo que vemos o professor como um investigador social e um organizador de atividades problematizadoras.<sup>68</sup> Tal visão implica que o aluno não seja avaliado apenas pelos testes escritos, mas sim pelo material que vai produzindo ao longo do ano, assim como pela sua participação nas aulas.

Mas que competências essenciais se devem buscar desenvolver com esta metodologia? Isabel Barca define de forma muito concreta o que entende ser um aluno competente em História: é alguém que sabe situar um fenómeno/facto/realidade no tempo e no espaço, que compreende a importância de contextualizar o passado e que consegue relacioná-lo com o presente e o futuro. Além disso, é capaz de utilizar os objetos de trabalho da História - as fontes - interpretando-as e problematizando o seu conteúdo, tendo por base a temática em estudo.<sup>69</sup>

Deste modo, e ainda segundo a investigadora da Universidade do Minho, é possível sistematizar os quatro passos fundamentais para a preparação de uma aula-oficina em História. Primeiro de tudo, há que perceber quais as ideias prévias dos estudantes sobre o tema em jogo e trabalhar a partir delas, com recurso a técnicas como, por exemplo, o *brainstorming*.<sup>70</sup> Também Marília Gago, na obra já referida, chama a atenção para a importância das ideias prévias dos alunos, que defende serem fulcrais para o processo construtivo, uma vez que são “a representação pessoal,

---

<sup>67</sup> Isabel Barca, “*Aula oficina: do projecto à avaliação*”, Isabel Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade- actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004), 131

<sup>68</sup> Isabel Barca, *Aula Oficina*, 134

<sup>69</sup> Isabel Barca, *Aula Oficina*, 134

<sup>70</sup> Isabel Barca, *Aula Oficina*, 137

própria e individual face a uma determinada realidade ou problema”<sup>71</sup>. Numa segunda fase, deve desafiar-se os alunos a problematizar (esta palavra é chave em todo o processo) as temáticas, pondo os seus pré-conceitos em causa e questionando as fontes fornecidas. O terceiro passo está inteiramente relacionado com o anterior, na medida em que consiste na exploração de diferentes estratégias de trabalho que vão para lá do manual - veja-se o debate, o trabalho a pares/grupo, as novas tecnologias...etc. Finalmente, a avaliação deve ser contínua (o que faz todo o sentido quando o objetivo é construir conhecimento), aproveitando tudo o que o aluno produz, muito para além dos testes.<sup>72</sup>

Foi precisamente com base nestes passos que pensei nas três estratégias que, a meu ver, são as que melhor permitem desenvolver o espírito crítico dos alunos: os debates em sala de aula, a pesquisa de notícias atuais sobre os problemas identificados no período histórico que estiver em estudo e a produção de reflexões críticas por escrito acerca de testemunhos históricos. O objetivo de tais estratégias metodológicas consiste em trabalhar as competências-alvo apresentadas no *Perfil dos Alunos para o Século XXI*<sup>73</sup>, as quais, como já foi referido, estão divididas em dez áreas diferentes. No caso concreto deste relatório, interessam-nos cinco, pois são aquelas que mais se ligam à disciplina de História: informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; relacionamento interpessoal e sensibilidade estética e artística.<sup>74</sup>

Resumidamente, pretende-se que os alunos quando saem do ensino obrigatório sejam capazes de transformar a informação selecionada e criticada em conhecimento e comunicá-la de forma adequada, trabalhando em equipa quando necessário, o que implica saber ouvir, interagir, negociar e cooperar com os outros. Além disso, é suposto que os alunos consigam planejar projetos, geri-los e resolver os problemas que forem surgindo de forma pragmática, racional e criativa. Finalmente, é de igual importância que os jovens sejam capazes de “apreciar criticamente as

---

<sup>71</sup> Marília Gago, Pluralidade de olhares, 26

<sup>72</sup> Isabel Barca, Aula Oficina, 137

<sup>73</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI* (2017)

<sup>74</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 14-17

realidades artísticas e tecnológicas”<sup>75</sup>, percebendo a importância da arte e da cultura para as comunidades humanas.

Considero que, com recurso a exercícios como os que enumerei em cima, a disciplina de História pode ser um excelente meio de conseguir desenvolver estas competências. Mas, para melhor perceber como tais exercícios são benéficas para o cumprimento dos objetivos da educação portuguesa para o século XXI, analisemos cada uma delas com detalhe.

Começando então pelos debates, queria retomar uma ideia adiantada por Isabel Barca & Marília Gago - “O contributo da História para a educação para a cidadania (...) não está propriamente no conhecimento mecanizado de situações do passado (...), mas num exercício de reflexão crítica, graduada e progressiva, sobre diferentes ações, razões, emoções e interesses dos diversos agentes históricos”<sup>76</sup>. De facto, uma das funções da História é ajudar os jovens a tomar decisões informadas e racionais enquanto cidadãos que promovem o bem comum e que, para isso, é preciso refletir e debater os problemas históricos selecionados nos programas curriculares, compreendo a sua ligação ao presente.<sup>77</sup>

Além disso, se pensarmos bem a própria democracia baseia o seu sistema de decisão sobre os problemas correntes no conflito de ideias e na discussão pública das mesmas, problemas esses que, volto a sublinhar, têm raízes históricas. Recordemos a título de exemplo, a recente discussão pública acerca da eutanásia ou da descentralização regional. Ora, se conseguirmos orientar as aulas no sentido de dar aos alunos as ferramentas para compreender o que está em causa em determinado dilema e ainda as ferramentas necessárias para que eles próprios possam ter uma voz crítica e intervir civicamente no futuro, não estaremos a cumprir os propósitos da disciplina de História definidos no capítulo anterior? A democracia certamente beneficiaria de cidadãos que soubessem argumentar a sua posição, que ouvissem

---

<sup>75</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 17

<sup>76</sup> Isabel Barca; Marília Gago, *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal- cadernos pedagógico-didáticos APH*. (Lisboa: Associação de Professores de História, 2000), 11

<sup>77</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 139

respeitosamente os outros, que trabalhassem para encontrar um consenso em vez do confronto.<sup>78</sup>

Assim, penso que os debates são não só uma excelente estratégia de cumprimento dos objetivos cívicos da disciplina, mas também um meio para os alunos aprenderem a pensar em diferentes opções para diferentes contextos e problemas e, sobretudo, para tomarem consciência que eles próprios têm o poder de agir e fazer História.<sup>79</sup> Para Bonwell & Eison, por exemplo, os debates são estratégias educativas passíveis de serem utilizadas em qualquer área científica, na medida que promovem competências essenciais como a capacidade de pesquisa, o pensamento lógico, a comunicação oral, capacidade de argumentação e até mesmo a criatividade. Acima de tudo, entusiasma os alunos para querer saber mais<sup>80</sup>.

Contudo, há muitas reservas em relação a esta metodologia de aprendizagem, pois, como detetaram Barton & Levstik na sua investigação, muitos professores têm medo de organizar debates nas suas aulas ou de levantar temas controversos, muitas vezes por acharem que os alunos não conseguiriam lidar com o conflito, outras por temerem a indignação dos pais em relação a determinados assuntos.<sup>81</sup> Os medos que alguns professores manifestam até têm algum fundamento, pois a verdade é que fazer um debate implica preparar muito bem os alunos e que, claro está, fazer com que a turma se sinta motivada para participar na atividade. Se isso não se verificar, é impossível concretizar a tarefa. Outros professores alegam ainda que os alunos não precisam de mais incentivos para falar nas aulas, porque já o fazem em demasia. A este ponto Barton & Levstik respondem que “os alunos precisam exatamente disso se queremos que eles participem em algum tipo de discussão racional acerca de tópicos controversos”<sup>82</sup>.

Um debate pode ser uma excelente forma de motivar os alunos para um novo tema, utilizando as ideias-prévias sobre o assunto em causa. No segundo capítulo

---

<sup>78</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

<sup>79</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 132

<sup>80</sup> Charles Bonwell; James Eison. Active learning: creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1. (Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991), 45

<sup>81</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 130

<sup>82</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

deste relatório é possível observar exemplos dessa mesma estratégia. Contudo, por vezes o debate pode parecer vazio quando realizado no início de uma unidade, pois os alunos podem dispersar o seu raciocínio por não saberem o suficiente sobre o tópico em questão ou até mesmo recusar-se a participar.<sup>83</sup> A meu ver, o debate resulta muito bem como conclusão de determinadas unidades, sendo os alunos convidados a utilizar aquilo que foi trabalhado nas aulas para preparar a sua participação na discussão. Todavia, para preparar devidamente os alunos para o debate, o professor deve ter consciência das seguintes questões:

1. Há que seleccionar criteriosamente os tópicos alvo de discussão, adaptando-os à turma e ao tempo disponível, procurando sempre aqueles que permitem uma mais fácil ligação ao presente, uma vez que é de mais fácil compreensão para os alunos.<sup>84</sup>
2. Há que preparar uma grande variedade de materiais, históricos ou de outras naturezas (por exemplo, jornalística ou cinematográfica), para dar sustento à argumentação dos alunos.<sup>85</sup>
3. É fundamental contextualizar os materiais e a discussão lançada, caso contrário esta será uma tarefa desprovida de sentido para os alunos, que não compreenderão o motivo da sua realização.<sup>86</sup>
4. Há que preparar questões orientadores, as quais devem ser claras e simples, de modo a garantir que toda a turma compreende o que é pedido.<sup>87</sup>
5. É importante dar tempo aos alunos para que, em grupo, se possam preparar para o debate.<sup>88</sup>
6. Há que tomar consciência da existência de vozes divergentes dentro da turma, até mesmo as “politicamente incorretas” e adotar uma atitude de tolerância para com todas elas.<sup>89</sup>

---

<sup>83</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

<sup>84</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

<sup>85</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

<sup>86</sup> Barca e Gago, *De pequenino se aprende a pensar*, 27

<sup>87</sup> Barca e Gago, *De pequenino se aprende a pensar*, 27

<sup>88</sup> Barton e Levstik, *Doing History*, 131

<sup>89</sup> Barca e Gago, *De pequenino se aprende a pensar*, 27



7. É fundamental avaliar a argumentação dos alunos, pois, apesar da atitude de tolerância já referida, há diferentes níveis de elaboração e de progressão de ideias, que podem ser avaliados com recurso a critérios racionais.<sup>90</sup>

8. Finalmente, o professor deve moderar o debate, garantindo que os alunos cumprem as regras definidas, respeitam os colegas e não se sentem desconfortáveis com a discussão. Se for necessário parar a atividade para refletir no que já tiver sido debatido até então, porque se entrou num impasse ou porque se instalou um ambiente desconfortável entre a turma, deve-se fazê-lo.

A pesquisa e seleção de notícias atuais que estejam relacionadas com os problemas históricos trabalhados em aula, os quais têm repercussões no mundo presente, têm como objetivo consciencializar os alunos para a atualidade de questões como o papel da mulher nas diferentes sociedades ou a evolução das condições de trabalho ao longo dos tempos, e podem ser pontos de partida para pequenos debates. Como será possível ver no segundo capítulo deste relatório, este exercício é uma excelente forma de trabalhar a capacidade de pesquisa e seleção crítica de informação pelos alunos, que devem ser sempre convidados a refletir sobre a notícia que escolheram e, posteriormente, a apresentar o que encontraram e a expor as suas impressões à turma.

Por último, há ainda que falar um pouco da produção de reflexões escritas a partir de pequenas narrativas históricas, ou seja, dos exercícios em que os alunos, perante testemunhos históricos de diferentes naturezas (na sua maioria narrativas) refletem sobre um determinado problema e apresentam a sua opinião por escrito, mediante as questões orientadoras definidas. As vantagens deste exercício são imensas, começando logo pelo facto de que permite trabalhar a expressão escrita, uma competência transversal a todas as áreas e essencial em qualquer função profissional que o aluno possa vir a assumir, e ainda pelo facto de obrigar os alunos a encontrar uma estrutura mais formal para expor a sua opinião do que as que são utilizadas na oralidade. Além disto, é uma atividade que possibilita que os alunos mais tímidos tenham a oportunidade de, num contexto mais privado, expressarem a sua

---

<sup>90</sup> Barca e Gago, *De pequenino se aprende a pensar*, 27

opinião, o que, num cenário de discussão em grupo/turma, em que há mais exposição pública, muitas vezes se inibem de fazer.

Isabel Barca & Marília Gago, no estudo que publicaram acerca do uso da narrativa em História<sup>91</sup>, apresentam conclusões bastante interessantes acerca da opinião de uma amostra de professores no que concerne à utilização de histórias de pessoas (de destaque social ou não) ou momentos de rutura para motivar os alunos para um determinado conteúdo. A maioria dos professores inquiridos, dizem as investigadoras, concorda com a sua utilização e admite utilizar as narrativas nas suas aulas de História.<sup>92</sup> Também a maioria dos alunos parece aderir bem a exercícios que recorram a esta metodologia.<sup>93</sup> Parece-me importante reforçar que o uso de testemunhos de pessoas, que viveram determinados momentos de rutura ou que participaram em questões estruturantes da Humanidade, permite criar proximidade entre os agentes históricos e os alunos, tornando pessoas abstratas e, muitas vezes, anónimas dos manuais de História, em indivíduos concretos, que viveram, sofreram, amaram e pensaram tal como eles.

Barton & Levstik também se demonstram a favor da utilização de narrativas em História, argumentando que elas encorajam os alunos a procurar relações causais e a examiná-las, compreendo assim a História como algo fluído e não como uma sequência aleatória e desconexa de eventos.<sup>94</sup> Contudo, chamam a atenção para o facto de, devido ao poder que as histórias têm e ao interesse que causam, haver o perigo de os alunos acharem que tudo o que leram é verdadeiro ou representa a universalidade. Há que ter em conta que a História apresentada aos alunos foi alvo de um processo de seleção pelo professor (e anteriormente pelo historiador) e, portanto, ela não deve ser usada como um mero exemplo ilustrativo de generalidade dos casos, mas sim de um dado grupo ou indivíduo, que também fez as suas próprias escolhas.

---

<sup>91</sup> Isabel Barca; Marília Gago, “Usos da narrativa em História”, in Melo, Maria do Céu de; Lopes, José Manuel (org.), *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais, 1, Braga, 2004*. (Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004)

<sup>92</sup> Barca e Gago, *Usos da narrativa em História*, 34-35

<sup>93</sup> Barca e Gago, *Usos da narrativa em História*, 39

<sup>94</sup> Barton e Levstik, *Teaching History for the common good*, 146

Nesse sentido, inspirei-me em experiências como as reportadas por Angelina Aguires e Isabel Barca (neste caso com alunos angolanos)<sup>95</sup> e Maria Cristina Bastos, Jorge Carvalho e Isabel Barca<sup>96</sup> sobre a construção do conhecimento histórico com base em atividades reflexivas que implicavam pôr em confronto duas perspetivas. As duas equipas aconselham a escolha de temas controversos e facilmente relacionáveis com a atualidade, para serem de mais fácil compreensão para os alunos, e a utilização de fontes contraditórias, que forcem os alunos a tomar uma posição concreta.<sup>97</sup> Quando somos confrontados com os dois lados de uma história, somos capazes de compreender melhor o que está em causa e de formular uma opinião mais informada.

Concluindo, as metodologias que melhor poderão servir o propósito de promover o espírito crítico dos alunos, e, ao mesmo tempo inculcar um sentido de tolerância e de responsabilidade pelo bem comum, são o debate (espontâneo ou preparado com antecedência) e a reflexão escrita acerca de testemunhos históricos ou de notícias atuais sobre questões que têm as suas raízes na época histórica que estiver em estudo.

---

<sup>95</sup> Angelina Aguires; Isabel Barca, A construção do conhecimento histórico por alunos do 11º ano em contexto angolano, in Barca, Isabel; Alves, Luís Alberto M. (org.). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional. Atas do XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (Porto: CITCEM, 2016), 59-71

<sup>96</sup> Barca, Bastos e Carvalho, *Formar opinião na aula de História*

<sup>97</sup> Barca, Bastos e Carvalho, *Formar opinião na aula de História*, 6-8

## CAPÍTULO II

### Prática de Ensino Supervisionada em História

Neste segundo capítulo pretende-se descrever o contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em História, assim como aquelas atividades desenvolvidas ao longo do estágio que foram consideradas mais relevantes para o tema deste relatório.

#### 2.1- Caraterização da escola e das turmas:

A Escola *Salesianos de Lisboa*, sita na freguesia de Campo de Ourique, em Lisboa, é uma instituição de ensino privada, pertencente à *Província Portuguesa da Sociedade Salesiana*. Este colégio está em funcionamento desde a década de 70 do século XX, tendo recebido primitivamente o nome de *Oficinas de São José*, uma vez que a sua função inicial era de escola de artes e ofícios.

Atualmente, tem cerca de 2000 alunos e ministra o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) e o Ensino Secundário, no qual oferece as quatro áreas dos Cursos Científico-Humanísticos. No 3º ciclo, em concreto, existem oito turmas de cada ano escolar, o que corresponde a 726 alunos.

O Projeto Educativo dos Salesianos de Lisboa segue os valores da Igreja Católica e aqueles defendidos pelo criador da Congregação Salesiana, S. João Bosco. Deste modo, entende-se que a educação é totalmente compatível com a missão salvadora da Igreja e com o espírito cristão e que o processo educativo deve decorrer num ambiente familiar saudável, aberto aos valores cristãos. O método educativo salesiano, inspirado em S. João Bosco, tem por meta levar o jovem a agir e a refletir no sentido de desenvolver nele um protagonismo juvenil e um sentimento de pertença à comunidade educativa. Nas palavras de S. João Bosco, o essencial é “*formar honestos cidadãos e bons cristãos*”, através de uma escola livre e aberta a todos, que dê preferência aos mais necessitados e que promova a formação integral das pessoas.

Neste sentido, o colégio Salesianos de Lisboa define como as mais relevantes finalidades do seu Projeto Educativo:

- O pleno desenvolvimento da personalidade dos alunos;
  - A formação no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais da pessoa;
  - Aquisição de hábitos de trabalho;
  - Desenvolvimento de atitudes que favoreçam a participação na vida social e cultural;
  - Habilitação para o exercício de atividades profissionais;
  - Disposição para se comprometer pessoal e solidariamente na construção de uma sociedade mais humana e mais justa.
- 

As turmas nas quais se implementou o projeto de intervenção pedagógica supervisionada pertencem ao 8.º e 9.º anos de escolaridade. A caracterização de cada turma apresentada abaixo limita-se às informações que foi possível obter, tendo em conta o *Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGDP)*, que entrou em vigor a 25 de maio de 2018, em toda a União Europeia. Além disso, durante o período em que decorreu o estágio, devido à política da escola, não foi possível participar nas reuniões de conselho de turma, apenas nas do Departamento de História.

A turma do 8º. A é então composta por 30 alunos, 14 raparigas e 16 rapazes. Todos os alunos nasceram em 2004 e têm, portanto, 13 anos de idade, à exceção de um aluno que tem catorze anos de idade e se encontra a repetir o 8º ano. Além disso, 29 alunos pertenciam ao 7ºA no ano letivo passado, tirando o aluno já mencionado, que pertencia ao 8ºA. A nacionalidade dos alunos é portuguesa, sendo que há apenas um aluno de origem estrangeira, neste caso peruana. O aproveitamento geral da turma é médio, tendo correspondido no 2º Período do corrente ano letivo a 3,8 (numa

escala de 1 a 5). Há apenas um aluno sinalizado com PEI e quatro alunas conseguiram resultados que as colocassem no quadro de excelência do 3º Ciclo.<sup>98</sup>

No que respeita à disciplina de História, a média da turma no 2º Período foi de 3,73 e não houve qualquer nível negativo. O professor responsável pela turma considera que desde o 7º ano de escolaridade a evolução tem sido positiva, embora isso não tenha tido grande impacto nos resultados de final de período, uma vez que a matéria se torna mais complexa no 8º ano. Na generalidade dos casos, continua a haver algumas dificuldades na organização do estudo, na interpretação de documentos históricos e na ordenação cronológica dos factos.

Por seu turno, a turma do 9º G é composta por 31 alunos, 11 raparigas e 20 rapazes. Todos os alunos têm catorze anos de idade, à exceção de um aluno que tem quinze anos de idade, pois repetiu o sétimo ano de escolaridade, e outro aluno que tem dezasseis anos de idade, tendo repetido o sétimo e o oitavo anos de escolaridade. A nacionalidade dos alunos é portuguesa. O aproveitamento geral da turma é médio, tendo correspondido no 2º Período do corrente ano letivo a 3,85. Há dois alunos sinalizados com PEI e quatro conseguiram resultados que os colocassem no quadro de excelência do 3º Ciclo.

Em relação à disciplina de História, a média da turma no 2º Período foi de 3,68 e não houve qualquer nível negativo. O professor responsável pela turma considera que houve uma evolução positiva da turma, embora se continuem a revelar dificuldades, sobretudo ao nível da análise de documentos. Contudo, a turma é muito interessada e participativa nas atividades solicitadas.

---

<sup>98</sup> O critério de atribuição do Quadro de Excelência no 3º Ciclo é ter, na soma de todas as notas, um mínimo de 50 pontos (máximo de 55 pontos).

## 2.2- Objetivos e metodologias

O projeto que aqui se apresenta tinha como principais objetivos ajudar os alunos a desenvolver espírito crítico e mostrar-lhes como a sua opinião, fundamentada e informada, é importante para a sociedade em que vivem. Tratou-se, então, de um conjunto de atividades construtivistas de cariz reflexivo, que pretendiam levar os alunos a construir uma opinião sobre os problemas do passado, tendo sempre em vista a atualidade dos mesmos. Assim, e em conformidade com o “Perfil do Aluno para o século XXI”<sup>99</sup>, as principais competências a ser trabalhadas foram:

- 1- Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de pesquisa, sobre os eventos históricos em análise.
- 2- Saber debater com respeito as opiniões dos outros.
- 3- Ser capaz de pesquisar e organizar informação.
- 4- Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).
- 5- Perceber a atualidade dos temas debatidos.

As estratégias utilizadas para cumprir os objetivos enunciados correspondem, como referi acima, a atividades de carácter reflexivo, uma vez que o propósito deste projeto era precisamente pôr os alunos a refletir e a opinar. A primeira estratégia definida foi, então, o debate (planeado e espontâneo), o qual, segundo Rui Trindade, constitui um excelente meio de estimulação da aprendizagem dos alunos, na medida que estabelecem mecanismos de cooperação e interação entre eles e contribuem para a exposição pública das opiniões pessoais, muitas vezes negada.<sup>100</sup> Além destes momentos de debate em aula, realizaram-se outros exercícios de reflexão crítica escrita, a pares e individualmente, sobre testemunhos históricos de diversas naturezas. Por fim, queria ainda referir que os alunos foram frequentemente convidados a pesquisar notícias atuais correspondentes aos problemas históricos trabalhados em aula e a pensar sobre o seu significado, expressando o seu pensamento oralmente ou por escrito.

---

<sup>99</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*

<sup>100</sup> Rui Trindade, *Experiências Educativas e situações de aprendizagem- novas práticas pedagógicas*. (Porto: Edições ASA, 2002), 53-54

Queria ainda acrescentar que, na maioria das atividades, com exceção de exercícios muito específicos, foi privilegiado o trabalho cooperativo, isto é, momentos em que “os alunos trabalham juntos com o mesmo objetivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum”<sup>101</sup>, o que implica uma partilha frequente de ideias. É importante compreender que não se trata de trabalho colaborativo, em que os alunos dividem tarefas e trabalham individualmente a maior parte do tempo, mas sim cooperativo. As vantagens deste tipo de trabalho correspondem à dimensão social da aprendizagem por ele promovido e à criação de um “ambiente onde há pouco espaço para a competição e muito para a interação entre os alunos”<sup>102</sup>. A entreajuda é também uma dimensão fundamental do trabalho cooperativo, na medida que há a discussão de estratégias para resolver problemas e o facto de os alunos com mais facilidade na disciplina poderem ajudar os outros a compreender melhor os conceitos e a desenvolver ritmos de trabalho. Deste modo, com o trabalho cooperativo, os alunos tendem a ficar mais confiantes nas suas capacidades e a sentirem-se mais motivados.<sup>103</sup>

### **2.3- Calendarização das atividades:**

A calendarização do estágio foi organizada de forma a concentrar a maior parte das aulas lecionadas e das atividades realizadas nos 1º e 2º Períodos, para conseguir deixar o 3º Período mais livre para as leituras e redação do relatório. Assim, no 1º Período apostou-se na assistência às aulas e na iniciação à leção, através da preparação de pequenas unidades, como se pode ver no Quadro 2 (Anexo 3, p. V). No 2º Período, já com mais confiança e experiência acumuladas, foram lecionadas as grandes unidades escolhidas, sendo que no 8º ano correspondeu ao *Tema 2- O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII: o Antigo Regime Europeu* e no 9º ano ao *Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar*.

---

<sup>101</sup> Elsa Fernandes, “O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula”, In *Análise Pedagógica*, 4 (XV), (1997), 564

<sup>102</sup> Fernandes, *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, 564

<sup>103</sup> Fernandes, *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*, 564



## **2.4- Exemplos práticos e análise dos resultados:**

O objetivo das páginas que se seguem consiste em mostrar como é possível, através do atual programa de História e das Metas Curriculares definidas para o 3º Ciclo<sup>104</sup>, promover o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, contribuindo para a formação de futuros cidadãos mais esclarecidos e com uma maior vontade de intervenção cívica. Para tal, foram selecionadas aquelas atividades (realizadas ao longo da PES) que melhor permitem demonstrar a viabilidade da tese que vem a ser defendida desde o I Capítulo, divididas por áreas temáticas.

### **2.4.1- Debater e refletir sobre...problemas humanitários**

As três primeiras atividades que selecionei para apresentar no meu relatório dizem respeito a problemas humanitários que, embora tenham como ponto de partida um período específico do passado, estão hoje muito vivos e continuam a constituir uma preocupação geral para a Humanidade. Falo aqui da escravatura/tráfico de seres humanos, da intolerância e perseguição religiosas e do racismo/xenofobia.

#### **a) O tráfico de escravos nos séculos XVI-XVIII:**

Partindo do ponto 1 do primeiro tema das *Metas Curriculares* definidas para o 8º ano – *O expansionismo europeu: Compreender os séculos XV e XVI como um período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades* – foram pensados dois exercícios de reflexão acerca do racismo e do tráfico de seres humanos. O plano das aulas em questão pode ser observado no Anexo 4 – a (pp. VII-VIII).

Comecei por introduzir os conceitos-chave desta problemática, numa aula de 45 minutos, ao longo da qual os alunos foram convidados a partilhar as suas ideias prévias sobre perseguição de judeus/muçulmanos, tráfico e escravatura de africanos negros. No final da aula, apresentei um pequeno texto de Arlindo Caldeira, que

---

<sup>104</sup> Ana Isabel Ribeiro; João Paulo Avelãs Nunes; Pedro J. P. da Cunha, *Metas Curriculares de História- 3º Ciclo*. (Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014)

pretendia levar os alunos a compreender que também hoje em dia ocorriam situações de racismo e tráfico de seres humanos e, a partir dessa ideia, solicitar-lhes que, a pares, pesquisassem notícias atuais sobre este tema, as quais seriam apresentadas e discutidas na aula seguinte (anexo 4 – b, p. IX).

Os mesmos pares que se tinham reunido para a pesquisa jornalística receberam, na segunda aula, uma ficha com um testemunho verídico de alguém que vivenciou o tráfico transatlântico de escravos<sup>105</sup> (anexo 4 – c, pp. X-XIV), na qual se pedia aos alunos que explicassem o que mais os tinha impressionado e depois escrevessem um pequeno texto argumentativo sobre se achavam ou não legítimo traficar e escravizar pessoas. A avaliação do trabalho produzido foi feita com base na *Grelha de avaliação da reflexão sobre o tráfico de escravos* (anexo 4 – d, p. XV). Quando se terminou esta tarefa, os pares apresentaram as notícias que tinham selecionado e explicaram à turma o motivo dessa escolha. Como eram 15 pares, este exercício alongou-se e só foi concluído na aula seguinte. Uma vez que cada par tinha de entregar a notícia escolhida e uma justificação escrita para a mesma, a avaliação recaiu sobre esse material e não sobre a discussão oral das mesmas, e foi feita com base na *Grelha de avaliação da apresentação da notícia sobre racismo/tráfico de seres humanos* (anexo 4 – d, p. XV).

Análise dos resultados: Esta foi a primeira atividade realizada na turma do 8ºA e, como tal, havia uma enorme expectativa para ver como é que os alunos reagiriam ao tema e aos exercícios pedidos. A maioria dos alunos sabia definir racismo e já tinha ouvido falar no tráfico de escravos negros durante o período Moderno, mas não sabia exatamente o que motivava esse tráfico, nem em que condições é que ele era feito. Daí a aula inicial, em que se clarificaram conceitos, ter sido fundamental.

Em relação ao primeiro exercício, considero que, dada a classificação média da turma ter sido 8 (0-10), o que corresponde a *Bom*, para um primeiro exercício a prestação da turma foi surpreendente. Todos os pares responderam a ambas as questões de acordo com o que tinha sido pedido e, embora se tenham notado algumas dificuldades no campo da expressão escrita, todos foram capazes, salvo raras

---

<sup>105</sup> Havia cinco testemunhos diferentes, logo cada um deles foi trabalhado por três pares.

exceções, de explicar o que os tinha impressionado no testemunho que leram e, mais importante ainda, de argumentar a favor da sua posição, que em 100% dos casos foi pela ilegitimidade do tráfico. Em anexo (anexo 4 – e, p. XVI) é possível ver um exemplo de uma resposta pertinente. Quando questionados acerca da realização desta atividade, mais de metade da turma disse que conhecia mal esta realidade, embora já tivesse ouvido falar dela, mas com a ajuda do testemunho que leu conseguiu perceber a gravidade do problema.

No que respeita ao segundo exercício, todos entregaram o trabalho requerido, ainda que alguns grupos o tenham feito com atraso, e a classificação média da turma foi de 7 (0-10), o que corresponde a *Bom*. Neste caso, a turma já revelou mais dificuldade, não em encontrar a notícia, mas sim em justificar o motivo da sua escolha. Houve apenas dois trabalhos que se destacaram pela sua pertinência e que estão disponíveis para consulta em anexo (anexo 4 – f, pp. XVI-XVII). No geral, os alunos revelaram admiração face ao que descobriram nas notícias e disseram não ter noção, até àquele momento, da existência de redes de tráfico sexual ou de menores, por exemplo. Houve até alguns pares que disseram desejar poder fazer alguma coisa para acabar com o racismo e com o tráfico de pessoas, quando fossem mais velhos.

#### **b) A perseguição religiosa nos séculos XVI-XVIII:**

Esta atividade partiu do estudo do ponto 2 do 1º Tema das *Metas Curriculares* definidas para o 8º ano – *Renascimento, Reforma e Contrarreforma: A Contrarreforma Católica; Humanismo e Contrarreforma em Portugal*. Na primeira metade da aula, sempre com a ajuda e participação da turma, fez-se uma breve análise da Reforma e Contrarreforma da Igreja Católica, como é possível observar no plano de aula em anexo (anexo 5 – a, pp. XVIII-XIX). Explorou-se com mais pormenor a ação da Inquisição na perseguição a todos aqueles que não seguiam o credo católico ou que, por algum motivo, constituíam uma ameaça à moral dos católicos. De seguida, explicou-se a atividade que seria desenvolvida em grupos de cinco elementos acerca da intolerância religiosa nos nossos dias, tendo como motivação a visualização de dois

vídeos acerca da perseguição dos cristãos no ano de 2017 e da leitura de um discurso do Papa Francisco a propósito deste tema (anexo 5 – b, p. XX). Tendo em conta que a escola onde decorreu a PES é católica, pretendia-se sensibilizar os alunos para o facto de ainda haver um grande sentimento de intolerância religiosa entre os cristãos, sobretudo em relação aos muçulmanos e, por outro lado, para o facto de muitos cristãos serem atualmente perseguidos em imensas regiões do globo, devido à fé que professam.

Assim, propôs-se aos alunos do 8ºA que construíssem cartazes de sensibilização dos colegas para o problema da intolerância religiosa no mundo atual (anexo 5 – c, pp. XXI-XXII), os quais seriam depois apresentados numa palestra organizada com a ajuda da turma sobre esta temática. Essa palestra, intitulada “(In)tolerância religiosa no século XXI” (planificação no anexo 5 – d, p. XXIII), aconteceu no dia 31 de janeiro de 2018 e contou com a participação da presidente da *Ajuda à Igreja que Sofre* (AIS), Catarina Bettencourt Martins, que veio contar aos alunos dos Salesianos de Lisboa o tipo de discriminação e violência que os cristãos sofrem em todo o mundo por motivos de fé (fotografias no anexo 5 – e, p. XXIII). No final da palestra, os alunos das diferentes turmas do 3º Ciclo tiveram a oportunidade de questionar a convidada e o 8º A pode, então, mostrar aos colegas os cartazes que tinha produzido. Posteriormente, a diretora do 3º Ciclo, requereu a redação de um artigo sobre a palestra, o qual, por ser uma altura de testes e entrega de trabalhos, ficou ao cargo da professora e não de um aluno, como seria desejável (anexo 5 – f, p. XXIV).

Análise dos resultados: Tendo em conta o *feedback* muito positivo dos alunos em relação à produção dos cartazes e à grande adesão que houve à palestra, considero que estas atividades foram um sucesso e correram melhor do que inicialmente se esperava, uma vez que a turma em causa era geralmente difícil de motivar. Os alunos revelaram também não saber que havia tantos cristãos perseguidos no mundo, pois isso não acontece em Portugal, e alguns deles demonstraram vontade de ajudar essas comunidades de alguma forma. Além disso, num momento de discussão em turma acerca do discurso do Papa Francisco já referido, alguns alunos admitiram ter noção de que os cristãos eram intolerantes em relação, por exemplo, aos muçulmanos,

sobretudo nos últimos tempos, por causa dos atentados do autoproclamado Estado Islâmico.

### **c) O Holocausto:**

Esta atividade já foi desenvolvida com a turma do 9ºG, integrando o estudo do ponto 1 do 2º tema das *Metas Curriculares* definidas para o 9º ano – *Crise, ditaduras e democracia na década de 30: conhecer e compreender a emergência do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30*. Tratou-se de um exercício mais curto, pois a problemática do Holocausto voltaria a ser trabalhada aquando do estudo da 2ª Guerra Mundial.

Deste modo, numa aula de 90 minutos (planificação no anexo 6 – a, p. XXV), comecei por trabalhar com os alunos os conceitos de *espaço vital*, *antisemitismo* e *raça ariana*, explorando as diversas medidas de purificação da raça e discriminação dos judeus levadas a cabo pelo regime nazi. De seguida, dividi a turma em pares e entreguei a cada um deles uma ficha de trabalho sobre o Holocausto, onde figuravam documentos com a perspetiva nazi e outros com histórias de vítimas do antisemitismo (anexo 6 – b, pp. XXVI-XXVIII).

Pedia-se aos alunos que imaginassem que eram repórteres do jornal *New York Times* e que os documentos apresentados lhes tinham chegado às mãos através de agentes secretos europeus. Com base naqueles documentos, cada par deveria escrever um artigo a alertar o mundo para os comportamentos racistas que os alemães nazis estavam a levar a cabo durante o governo de Adolf Hitler. A avaliação do trabalho produzido foi meramente qualitativa e foi feita com base na grelha de avaliação presente no anexo 6 – c (p. XXVIII). Em anexo está também um exemplo de uma carta muito criativa, redigida por uma parelha de rapazes (anexo 6 – d, p. XXIX).

Análise dos resultados: No geral, a turma redigiu textos com uma boa estrutura e bem fundamentados. Utilizou-se com frequência a documentação fornecida e alguns demonstraram muita criatividade a expor um assunto tão delicado. Os dois melhores textos foram lidos pelos seus redatores na aula seguinte. Em relação à perceção dos alunos no que concerne ao tema do Holocausto, foi curioso observar o interesse e até

algum fascínio que grande parte da turma revelou acerca dos fascismos e da 2ª Guerra Mundial, tendo demonstrado genuíno entusiasmo no estudo de toda a unidade. Todavia, quando confrontados com os testemunhos das vítimas do antissemitismo nazi, alguns alunos do 9ºG, sobretudo raparigas, ficaram muito impressionados com a violência praticada e com o facto de jovens da sua idade terem sido assassinados barbaramente.

#### **2.4.2- Debater e refletir sobre...literacia financeira**

A temática da literacia financeira é, a meu ver, de enorme importância para a formação de futuro cidadão informado e com espírito crítico. Inspirada pelo *Plano Nacional de Literacia Financeira 2016-2020*, que define como principais objetivos a “promoção dos conhecimentos financeiros (...), da inclusão financeira, da poupança, do recurso responsável ao crédito e da adoção de hábitos de precaução”<sup>106</sup>, pensei em pequenos exercícios que permitissem clarificar conceitos-chave da área da Economia e Finanças (como crédito, juros, *bolsa de valores*, *ações* e *especulação financeira*), de modo a pôr os alunos a refletir sobre o seu funcionamento antes de partir para o estudo da Grande Depressão dos anos 30. Tais exercícios integraram, portanto, o estudo do ponto 1 do 2º tema das *Metas Curriculares* definidas para o 9º ano – *Crise, ditaduras e democracia na década de 30: Conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social*.

Deste modo, numa primeira aula de 45 minutos (planificação no anexo 7 – a, pp. XXX-XXXI) fez-se uma consulta de sítios digitais de instituições bancárias que tinham simuladores de crédito, para que os alunos pudessem simular pedir um dado crédito, observando as taxas de juro atribuídas e o seu impacto no valor final a pagar ao banco. Deste exercício resultou uma animada discussão acerca do funcionamento dos sistemas de crédito e das consequências sociais que o crédito facilitado pode ter. De seguida, assistiu-se a um vídeo explicativo do funcionamento da Bolsa, o que se

---

<sup>106</sup> Conselho Nacional de Supervisores Financeiros, *Plano Nacional de Formação Financeira: 2016-2020* (Lisboa: Banco de Portugal, 2016), 9

revelou muito útil, uma vez que a maioria dos alunos não sabia sequer o que era uma ação.

Foi muito interessante observar o interesse crescente da turma à medida que íamos avançando na aula, a qual acabou por se transformar num enorme debate espontâneo acerca dos perigos do crédito e da especulação financeira. Ainda mais surpreendente foi constatar que os exercícios referidos resultaram, pois, quando se foi trabalhar a Grande Depressão na aula seguinte (planificação no anexo 7 – a, pp. XXX-XXXI), os alunos identificaram com bastante facilidade os motivos da crise e sabiam relacionar o crédito fácil com a especulação na bolsa americana, compreendendo bem as consequências catastróficas que essa relação teve numa crise de superprodução.

### **2.4.3- Debater e refletir sobre...arte e cultura**

A atividade desenvolvida no campo da arte e cultura, com a turma do 8ºA, visava cumprir um dos propósitos definidos no “Perfil do Aluno para o século XXI”<sup>107</sup> sobre a sensibilidade estética e artística, que consiste, como já foi mencionado, em fazer com que os jovens adultos sejam capazes de “apreciar criticamente as realidades artísticas e tecnológicas”<sup>108</sup>.

O trabalho desenvolvido versou sobre o período do Barroco, que faz parte do ponto 1 do 2º tema das *Metas Curriculares* definidas para o 8º ano – *O Antigo Regime europeu: regra e exceção: Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte e da cultura no Antigo Regime* – consistiu em dois períodos de 90 minutos (planificações no anexo 8 – a, pp. XXXI-XXXII).

Com a ajuda de uma ficha de trabalho (anexo 8 – b, p. XXXIII), fez-se uma síntese das principais características do Barroco, tendo-se começado por um exercício motivador, no qual se pedia aos alunos que atribuíssem adjetivos à música de Vivaldi e de Mozart. Essas características foram assim o ponto de partida para a compreensão do Barroco nas suas diversas manifestações artísticas e para o registo das suas particularidades.

---

<sup>107</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 17

<sup>108</sup> Martins, *Perfil do Aluno para o século XXI*, 17

Terminado o estudo do Antigo Regime, decidiu-se dedicar um bloco de 90 minutos a um trabalho mais prático, que desse aos alunos a oportunidade de reinterpretar e recriar livremente a arte, neste caso a partir de obras do período Barroco. Neste sentido, pensou-se numa ficha orientadora (*anexo 8 – c*, p. XXXIV), em parceria com o professor de Educação Visual, que tornasse o exercício claro e simples para os alunos. Fez-se ainda uma seleção de obras do Barroco, a partir da qual os alunos, a pares, puderam escolher a obra que mais os agradava ou com que mais se identificavam. Deveriam depois registar o título e nome do autor da obra escolhida e redigir um pequeno texto onde explicassem o motivo da sua preferência e o modo como iriam reconstruí-la. No anexo 8 – d (pp. XXXV-XXXVI), é possível observar três exemplos que se destacaram pela criatividade e pela explicação apresentada. Posteriormente, todos os trabalhos foram expostos numa vitrine no recreio do colégio.

Análise dos resultados: Todos os pares foram capazes de executar a tarefa pedida no tempo definido (90 minutos), apresentando a ficha preenchida e respetiva obra. Embora só tenha colocado três exemplos em anexo, tenho de destacar a grande criatividade dos alunos da turma, assim como o empenho demonstrado no trabalho desenvolvido. No geral, a atividade foi um sucesso e o *feedback* dos alunos foi francamente positivo. Muitos deles pediram para repetir o exercício quando estudássemos outro período artístico, pois sentiram que a liberdade de criação e a possibilidade de fazer algo mais “manual” nas aulas de História tinha sido divertido, estimulante e diferente. Assim, considero que os objetivos da atividade foram cumpridos, na medida que foi possível trabalhar a sensibilidade artística dos alunos e o seu espírito crítico em relação à arte, fazendo a ponte com a disciplina de Educação Visual, que permite desenvolver a destreza manual dos alunos.



#### 2.4.4- Debater e refletir sobre...problemas ambientais

Os problemas ambientais são uma preocupação muito atual e a questão da sustentabilidade dos recursos do planeta é talvez um dos maiores dramas da Humanidade. Compreender as raízes destes problemas é vital para que os jovens possam tomar uma atitude no sentido de preservar a Natureza e de agir segundo o princípio da sustentabilidade. Foi com base neste raciocínio que pensei nas aulas acerca da Revolução Industrial, dando especial atenção ao tema do impacto ambiental da industrialização. Estas atividades decorreram na turma 8ºA, integradas no ponto 1 do 3º tema das *Metas Curriculares* definidas para o 8º ano – *Da “Revolução Agrícola” à “Revolução Industrial”: Conhecer e compreender as características das etapas do processo de industrialização europeu de meados do século XVIII e inícios do século XIX; Conhecer e compreender as implicações ambientais da atividade das comunidades humanas e, em particular, das sociedades industrializadas* – e ocuparam dois blocos de 90 minutos (planificações no anexo 9 – a, pp. XXXVII-XXXVIII).

Na primeira aula, fez-se uma introdução teórica acerca das condições do arranque industrial em Inglaterra, das principais inovações tecnológicas e da criação das primeiras indústrias. Fez-se ainda uma análise das consequências económicas e sociais da industrialização. Mais à frente, para introduzir o tema do impacto ambiental, os alunos assistiram a um pequeno vídeo da Escola Virtual. Finalmente, dividiu-se a turma em grupos de cinco elementos, os quais deveriam resolver a ficha de trabalho – *As consequências ambientais da industrialização* – (anexo 9 – b, p. XXXIX) até ao final da aula. Como se pode ver em anexo, a ficha apresentava uma notícia do corrente ano, sobre um grave incidente ambiental no rio Tejo. Cada grupo deveria ler a notícia, explicar o seu conteúdo e depois colocar-se na pele dos funcionários da Agência Portuguesa do Ambiente (APA), apresentando duas medidas para resolver o problema. A resolução da ficha foi avaliada com base na *Grelha de Avaliação* apresentada no anexo 9 – c (p. XL). Na aula seguinte, todos os grupos apresentaram o seu trabalho à turma (dois exemplos no anexo 9 – d, p. XL) e abriu-se um espaço para a discussão do tema. Para terminar, fez-se uma síntese das consequências ambientais da industrialização.

Análise dos resultados: A avaliação das fichas foi positiva, tendo correspondido a uma média de *Bom*, embora as propostas dos alunos tenham sido pouco criativas. Em relação à apresentação e debate, os alunos, no geral, revelaram-se pouco interessados em criticar as propostas dos outros grupos e muito tímidos na apresentação das suas próprias propostas. Apenas um grupo discutiu as suas propostas e lançou um debate mais animado sobre as mesmas. Justificaram a fraca participação com o facto de não perceberem nada do assunto tratado.

#### **2.4.5- Debater e refletir sobre...política**

Deixei para último lugar a temática da política, pois corresponde à área onde tive a oportunidade de desenvolver um trabalho mais complexo, ao longo de uma unidade completa, com o 9ºG. Como já argumentei no primeiro capítulo deste relatório, o conhecimento das instituições políticas portuguesas (funções e organização), das ideologias políticas existentes na atualidade e a compreensão de que há diferentes formas de organizar politicamente um país são de extrema importância na formação de jovens adolescentes que dentro de poucos anos atingirão a maioridade e, portanto, terão a oportunidade de votar. Se os cidadãos não souberem no que estão a votar e não tiverem noção das opções ideológicas que existem, como podemos esperar que as taxas de absentismo diminuam? Ninguém gosta de fazer uma coisa sem compreender o seu motivo ou utilidade. Defendo, por isso, que a História pode ser um excelente meio para incutir nos jovens um sentido de cidadania e dever de participação política, dando-lhes as ferramentas necessárias para o fazer.

Deste modo, concebi as aulas do ponto 2 do 1º tema das *Metas Curriculares* definidas para o 9º ano – Portugal : da 1.ª República à Ditadura Militar – como um caminho, cujo fim seria colocar os alunos na pele de deputados. Além das aulas onde se fez uma análise aprofundada dos conteúdos teóricos fundamentais da unidade, através de um trabalho de grupo e do estudo de diversas fontes históricas sobre a queda da Monarquia, a implantação da República e medidas dos governos da 1ª República, preparei três atividades (planificações no anexo 10 – a, pp. XLI-XLII;

*PowerPoint* de motivação no anexo 10 – b, p. XLII) que visavam cumprir os propósitos acima enunciados.

A primeira delas foi uma visita de estudo à Assembleia da República, cuja grelha de planificação está disponível no anexo 10 – c (p. XLIII). O principal objetivo desta visita passou pela consciencialização dos alunos para a importância da participação cívica e democrática, levando-os a conhecer a principal instituição legislativa portuguesa. Assim, contámos com uma visita guiada aos diferentes espaços da Assembleia da República, acompanhada de uma muito completa explicação do trabalho que se desenvolve em cada um deles e das pessoas que habitualmente lá laboram. Embora a visita tenha decorrido num horário extracurricular, todos os alunos participaram. Em anexo é possível ler um artigo redigido por um aluno do 9ºG e publicado na revista da escola - *Seara* - sobre a visita de estudo à Assembleia da República (anexo 10 – d, pp. XLIII-XLIV).

A segunda atividade realizada no âmbito do estudo da 1ª República foi um debate entre defensores da Monarquia e da República. Foi dada aos alunos a liberdade de escolha sobre o lado que queriam defender, assim como ao grupo (5 elementos) a que desejavam pertencer<sup>109</sup>. Uma semana antes do debate, foi entregue a cada grupo um guião (anexo 10 – e, pp. XLIV-XLVII), onde se explicavam as regras, a forma como a discussão seria organizada e as questões que seriam lançadas. Além disso, a ficha continha também quatro documentos (dois de cada regime), os quais deveriam ser usados, em conjunto com o material disponibilizado pelo manual, para preparar a argumentação de cada grupo. No dia do debate, a sala de aula foi reorganizada e as mesas dispostas em duas bancadas, de modo a deixar monárquicos e republicanos frente a frente (ver anexo 10 – f, p. XLVII).

Avaliação de resultados: A prestação de cada grupo foi avaliada com base no número de intervenções pertinentes que fizeram e na qualidade dos argumentos que utilizaram, tendo sido definidas as classificações de *Muito Positivo* (caso se notasse que tinham lido a documentação fornecida e que tinham preparado a argumentação, intervindo diversas vezes), *Positivo* (caso tivessem feito algumas intervenções

---

<sup>109</sup> Foram criados três grupos monárquicos e três grupos republicanos.

pertinentes e tivessem tentado acompanhar o debate, embora faltasse mais ousadia e uma melhor preparação da argumentação utilizada) e *Negativo* (caso tivessem intervindo apenas uma vez e não demonstrassem ter-se preparado para o debate). No geral, foi um debate muito dinâmico e animado, que durou quase 1h. Os alunos mostraram-se muito empenhados e entusiasmados em defender a sua posição, mesmo nos casos em que não acreditavam nela. A ideia era chegar a uma conclusão acerca do regime mais adequado ao Portugal do início do século XX e, surpreendentemente, uma vez que se tratava de uma posição mais difícil de defender, pois já não há uma memória viva da Monarquia em Portugal, foram os monárquicos os que melhor argumentaram, tendo dominado o debate. Conclui-se, portanto, que esta foi uma atividade de sucesso, na qual os alunos gostaram de participar, com a qual aprenderam a argumentar e que lhes deu uma pequena ideia do que é a vida política.

Quando foram questionados acerca da pertinência desta atividade, todos disseram ter gostado da experiência. Afirmaram que lhes deu uma perspetiva diferente da matéria que tinham estado a estudar e que lhes tinha permitido conhecer melhor os seus colegas, além de ter contribuído para o desenvolvimento do seu poder de argumentação. Muitos sublinharam ainda que, como normalmente não têm oportunidade para o fazer, foi bom poder expressar a sua opinião e tentar convencer o lado oposto das suas ideias. Tendo em conta este *feedback*, considero que as funções definidas para o debate no I Capítulo foram cumpridas. Gostaria ainda de dizer que a maior parte da turma pediu para fazer outro debate, sobre Comunismo vs Capitalismo ou sobre a 2ª Guerra Mundial, mas, por falta de tempo, não foi possível realizar o seu pedido.

Finalmente, falta-me referir o exercício em que os alunos tiveram de fingir que eram deputados e redigiram uma proposta de lei sobre um problema atual do país (anexo 10 – g, p. XLVIII). Pediu-se, então, que, a título individual, escolhessem um dos quatro temas sugeridos e escrevessem uma proposta legislativa que fosse aplicável ao problema que eles tivessem identificado. Os alunos tiveram um mês para entregar a sua proposta e, à exceção de quatro elementos, todos entregaram o seu projeto de lei. A avaliação dos trabalhos foi feita com base na grelha de avaliação apresentada no

anexo 10 – h (p. XLVIII). As três propostas votadas pela turma como as melhores estão disponíveis para consulta no anexo 10 – i (pp. XLIX-LII).

Avaliação de resultados: A maioria das propostas apresentadas estava entre o nível *Bom* (10) e *Muito Bom* (12), tendo havido três *Excelentes* e dois *Suficientes*. As expectativas foram superadas, pois muitos dos alunos demonstraram alguma maturidade, sendo capazes de identificar um problema, apresentá-lo e pensar numa solução racional para o mesmo. Fiquei muito satisfeita com a criatividade e espírito crítico demonstrado por muitos elementos da turma.

## CONCLUSÃO

“Estiveste doze anos na escola, mais cinco na faculdade e agora queres que o teu trabalho seja voltar à escola e ainda por cima para falar sobre mortos?”

Esta foi a questão que ouvi quando anunciei à minha família que iria ingressar no Mestrado em Ensino da História. De facto, creio que só um maluco decide passar o resto da sua vida ativa no mesmo local que frequenta desde que se lembra de ser gente, mas enfim, podia ter-me dado para pior. Mas o mais inacreditável é que eu quero dedicar a minha vida a estudar e a falar sobre mortos e pior do que tudo é que estou muito feliz com isso. Mas onde quero eu chegar com toda esta história? Quero, antes demais, esclarecer que o que me motiva a ensinar História é precisamente o fascínio que tenho, desde o 5º ano de escolaridade, com os homens do passado, em perceber como eles viviam e pensavam...o que me aproxima dessas pessoas tão longínquas. E afinal de contas, não é um professor apaixonado pela sua disciplina um professor cativante? Para mim foi assim que tudo aconteceu.

Claro está que não posso justificar a utilidade da disciplina de História para a sociedade, o que é afinal o propósito deste relatório, com o facto de eu gostar muito de História e portanto achar que os outros também a devem estudar. No mesmo sentido, não aceito como justificação para a inutilidade da História o facto de se achar um assunto desinteressante ou aborrecido. De coisas enfadonhas está a vida cheia e não é por isso que as deixamos de fazer.

No mundo complexo, acelerado e obcecado com tecnologia em que vivemos, é compreensível que disciplinas ditas “mais teóricas” percam o interesse e que haja cada vez mais pessoas que questionem para que é que serve aprender História na escola se depois não se usa nada do que se aprendeu. É certo que, a não ser que um aluno se torne historiador e escreva livros sobre História, não se usa nada do que se aprendeu nesta disciplina no sentido material do termo. Mas a História dá mais do que mera cultural geral que aparentemente só é útil quando jogamos Trivial Pursuit ou algo similar. Acima de tudo, este preconceito que a História é uma disciplina teórica, portanto maçadora, porque exige uma exagerada memorização de datas e nomes, deve ser desmistificado.

Como é possível ver ao longo deste relatório, esta disciplina pode e deve, se fizermos por isso, ser bastante prática. Pensar em problemas e conflitos da Humanidade, no sentido de perceber o seu contexto e de encontrar possíveis soluções para o futuro é um exercício bastante prático, que, obviamente, não pode estar desligado de um estudo teórico de conteúdos base que permitam a compreensão de tais situações.

Além disto, a História, que, como tenho vindo a defender neste relatório, está bem viva e acontece a cada segundo que passa, além de ser essencial à consolidação da memória coletiva, cimento da identidade cultural de uma comunidade, pode e deve ser ainda um meio de formação de jovens adultos para a cidadania e ação democrática. E como é que tudo funciona? Com uma seleção criteriosa, dentro dos vastos programas de História portugueses, daqueles temas que permitem desenvolver o espírito crítico dos alunos, através da reflexão acerca dos problemas do passado, mostrando-lhes como os dramas e as conquistas de outrora têm tanto a ver com os de agora, e que estudá-los é uma maneira de ganhar trunfos para lidar com os dilemas do presente e com os que virão no futuro.

Por outro lado, a questão humanitária que a História traz consigo é de uma utilidade imensa. Além de ajudar a atenuar a tensão entre gerações, pois percebemos que os mais velhos foram os jovens de outro tempo e não deixaram de passar por problemas parecidos com os nossos, ajuda ainda a criar uma consciência aprofundada da necessidade de tolerância para com outros credos, culturas ou modos de vida, ao apresentar-nos uma grande diversidade de comunidades, que embora tenham vivido em tempos e lugares diferentes, partilham connosco a sua humanidade.

Assim, chegamos ao cerne da questão: aprender História é útil se o objetivo da sociedade for formar cidadãos que saibam pensar por si próprios, que adotem atitudes de tolerância e solidariedade para com os outros e, claro está, que tenham vontade de intervir política, económica, cultural e socialmente, pois sabem de onde vêm, e sabem responder aos porquês do presente.

Ora, para que isto seja possível há que encontrar estratégias de ensino que levem o aluno a formar, usando das palavras de Isabel Alarcão, “uma cabeça bem-feita

e não apenas bem-cheia (...), uma cabeça capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente”<sup>110</sup>. Essas estratégias devem seguir o princípio construtivista do ensino, ou seja, privilegiar os exercícios que deixem o aluno construir o seu próprio conhecimento, transformando-o depois em competências, e todos concordamos que não há “bagagem” mais útil do que as competências para quem quer concorrer no mercado de trabalho. Assim, o tradicional ensino exclusivamente expositivo não serve a esta missão da História, pois contribui apenas para cabeças “bem-cheias”, ao invés do que se pretende.

Ao longo deste relatório fui explorando diferentes meios de pôr a teoria do ensino construtivista ao serviço da História, de modo a cumprir os seus propósitos e a respeitar as metas definidas para os alunos à saída da escolaridade obrigatória pelo Ministério da Educação. Faço aqui um pequeno parêntesis, pois tenho de sublinhar a pertinência dos documentos que têm sido gerados, quer pela EU, quer pelo Estado Português, demonstrando vontade de direccionar o ensino para a cidadania e a democracia. Continuando, penso poder afirmar com segurança que, tanto os debates como a produção de reflexões escritas sobre fontes históricas ou notícias atuais, constituem estratégias pedagógicas de grande valor, cuja aplicação se revelou um sucesso. O trabalho desenvolvido nas duas turmas onde decorreu a PES foi muito recompensador e permitiu-me comprovar aquilo que tenho vindo a defender desde o início. Com a ajuda de dois grupos de jovens muito diferentes, mas igualmente estimados, pude então cumprir aquilo que ambicionava: pôr os alunos a pensar pela sua própria cabeça, a aprenderem a relacionar e a usar o conhecimento histórico em situações mais práticas e a tomarem consciência do seu papel de cidadão.

Concluindo, gostaria apenas de referir que espero, no futuro, poder continuar a contribuir para a formação de jovens com capacidade de reflexão e argumentação, jovens que queiram participar na democracia onde vivem e que vejam na História um meio para se conhecerem e compreenderem melhor o mundo.

---

<sup>110</sup> Isabel Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (Porto: Porto Editora, 2000), 15



## BIBLIOGRAFIA

- Aguires, Angelina; Barca, Isabel. “A Construção do conhecimento histórico por alunos do 11º ano em contexto angolano”. In Barca, Isabel; Alves, Luís Alberto M. (org.). *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional. Atas do XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM, 2016, 59-71
- Alarcão, Isabel. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000
- Alves, Luís Alberto Marques. “História e Cidadania: o desafio do futuro”. In *O Ensino da História*, 3, Lisboa: APH, 1998: 115-123
- Alves, Luís Alberto Marques. “Ensinar História para dar um sentido à vida!” In *Revista Transversos*, vol. 02, nº. 02. Rio de Janeiro: S.E., 2014: 6-31. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301229817\\_Ensinar\\_Historia\\_para\\_da\\_r\\_um\\_sentido\\_a\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/301229817_Ensinar_Historia_para_da_r_um_sentido_a_vida) [Consultado em 5.04.2018]
- Barca, Isabel; Bastos, Maria Cristina; Carvalho, Jorge Brandão. *Formar opinião na aula de História: uma experiência pedagógica sobre a guerra colonial*, Lisboa: APH, 1998
- Barca, Isabel; Gago, Marília. *De pequenino se aprende a pensar: formar opinião na aula de história e geografia de Portugal - cadernos pedagógico-didáticos APH*. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000
- Barca, Isabel; Gago, Marília. “Usos da narrativa em História”. In Melo, Maria do Céu de; Lopes, José Manuel (org.), *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais*, 1, Braga, 2004. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004: 29-39
- Barton, Keith. “Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania”. In Isabel Barca (org.), *Para uma Educação Histórica de qualidade- actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004: 11-27

- Barton, Keith; Levstik, Linda. *Teaching History for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008
- Barton, Keith; Levstik, Linda. *Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. Nova Iorque: Routledge, 2011
- Bonwell, Charles; Eison, James. *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991
- Carr, E.H. *O que é a História?*. Lisboa: Gradiva 1982
- Conselho da Europa. *Reference framework of competences for democratic culture*. Vol. 1- *contexts, concepts and models*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2018 Disponível em <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> [Consultado em 5/06/2018]
- Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. *Plano Nacional de Formação Financeira: 2016-2020*. Lisboa: Banco de Portugal, 2016
- Cruse, Ian. *To call attention to the teaching of History in schools (Library Note)*. Londres: House of Lords, 2011
- Curto, Diogo Ramada. *Para que serve a História?* Lisboa: Tinta-da-china, 2013
- Dewey, John. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education (1916)*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985
- Fernandes, Elsa. "O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula". In *Análise Pedagógica*, 4 (XV), 1997: 563-572
- Gago, Marília, *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. Maputo: ERM-CELP, 2012
- Gambôa, Rosário. *Educação, Ética e Democracia: a reconstrução da modernidade em John Dewey*. Lisboa: Edições ASA, 2004
- Martins, Guilherme de Oliveira (coord.). *Perfil do Aluno para o século XXI*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias Imagens/perfil do aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias%20Imagens/perfil_do_aluno.pdf). [Consultado em 11.12.2017]

- Perrenoud, Philippe. *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Lisboa: ASA, 2001
- Ribeiro, Ana Isabel; Nunes, João Paulo Avelãs; Cunha, Pedro J. P. da. *Metas Curriculares de História- 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014
- Rüsen, Jörn (org.). *Western Historical Thinking: an intercultural debate*. Nova Iorque: Berghahn Books, 2002
- Schmidt, Louis Bernard. "The utility of History" *Social Science* 6, 3, Winfield: Pi Gamma Mu, 1931: 255-258. Disponível em [http://www.jstor.org/stable/23907717?seq=4#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/23907717?seq=4#page_scan_tab_contents).  
[Consultado em 2/01/2018]
- Trindade, Rui. *Experiências Educativas e situações de aprendizagem - novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, 2002

## ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito aplicado à turma 9º. G .....	I
Anexo 2 – Inquérito aplicado à turma 8º. A .....	III
Anexo 3 – Lecionação e realização de atividades .....	V
Anexo 4 – Material das aulas sobre o tráfico de escravos nos séc. XVI-XVIII (8º. A)... ..	VII
Anexo 5 – Material das sobre a intolerância e perseguição religiosa no século XVI (8º. A ).....	XVIII
Anexo 6 – Material das aulas sobre o Holocausto (9º. G) .....	XXV
Anexo 7 – Material das aulas sobre a crise económica dos anos 30 (9º. G) .....	XXX
Anexo 8 – Material das aulas sobre o Barroco (8º. A) .....	XXXI
Anexo 9 – Material das aulas sobre o impacto ambiental da industrialização (8º.A).. ..	XXXVII
Anexo 10 – Material das aulas sobre a Primeira República (9º. G).....	XLI

## ANEXO 1: INQUÉRITO APLICADO À TURMA 9ºG

Inquérito

História

Professora: Inês Osório

---

Duração: 30 minutos | 13.12.2017

---

### 9.º Ano de Escolaridade

Este inquérito é confidencial e anónimo.

#### I PARTE

Assinala com uma cruz a resposta que te parecer mais adequada.

QUESTÕES	NÍVEIS		
	NADA	POUCO	MUITO
1- Gostas de História?			
2- Tens curiosidade em saber mais sobre as tuas origens?			
3- A tua família costuma partilhar contigo histórias do passado?			
4- Tens por hábito visitar museus/monumentos?			
5- Costumas ver as notícias na televisão ou lê-las em jornais/computador?			
6- Costumas discutir com os teus pais assuntos da atualidade?			
7- O passado do teu país é algo que te interessa?			
8- Interessa-te saber qual é a situação económica atual do teu país?			
9- Interessa-te saber qual é a situação política atual do teu país?			
10- Preocupas-te em saber o que se passa no mundo?			
11- Consideras-te uma pessoa informada sobre o que se passa no mundo?			
12- Costumas procurar saber mais sobre o que aprendes nas aulas de História?			
13- Sentes que o que aprendes na disciplina de História é útil para a tua vida?			
14- Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais informada sobre os problemas do passado?			
15- Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais informada sobre os problemas do presente?			

## II PARTE

Responde às seguintes questões da forma mais completa possível.

1- Para que serve a História?

---

---

---

---

---

---

---

2- Consideras que a História te ajuda a formar uma opinião mais esclarecida sobre o que se passa atualmente no mundo? Se sim, dá um exemplo de uma situação em que os conhecimentos históricos tenham sido fundamentais para perceber um problema.

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 2: INQUÉRITO APLICADO À TURMA 8ºA

Inquérito  
História  
Professora: Inês Osório

---

Duração: 30 minutos | 15.12.2017

---

### 8.º Ano de Escolaridade

Este inquérito é confidencial e anónimo.

#### I PARTE

Assinala com uma cruz a resposta que te parecer mais adequada.

QUESTÕES	NÍVEIS		
	NADA	POUCO	MUITO
1. Tens curiosidade em saber mais sobre as tuas origens?			
2. A tua família costuma partilhar contigo histórias do passado?			
3. Tens por hábito visitar museus/monumentos?			
4. Costumas ver as notícias na televisão ou lê-las em jornais/computador?			
5. Costumas discutir com os teus pais assuntos da atualidade?			
6. O passado do teu país é algo que te interessa?			
7. Interessa-te saber qual é a situação económica atual do teu país?			
8. Interessa-te saber qual é a situação política atual do teu país?			
9. Preocupas-te em saber o que se passa no mundo?			
10. Consideras-te uma pessoa informada sobre o que se passa no mundo?			
11. Gostas da disciplina de História?			
12. Costumas procurar saber mais sobre o que aprendes nas aulas de História?			
13. Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais esclarecida sobre os problemas do passado?			
14. Achas que a História te ajuda a formar uma opinião mais esclarecida sobre os problemas do presente?			

## II PARTE

Responde às seguintes questões da forma mais completa possível.

1- Para que serve a História?

---

---

---

---

---

---

---

2- Consideras que a História te ajuda a compreender melhor o que se passa atualmente no mundo? Se sim, dá um exemplo concreto de uma situação em que os conhecimentos históricos tenham sido fundamentais para perceberes o problema em causa.

---

---

---

---

---

---

---



### ANEXO 3: LECIONAÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES

Quadro 2- Lecionação e realização de atividades				
Atividade Mês	8ºA		9ºG	
	Aulas lecionadas	Atividades realizadas	Aulas lecionadas	Atividades realizadas
Outubro	Tema 1- O Expansionismo europeu: compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades. (2 períodos de 45 minutos.)	a) Reflexão escrita sobre o tráfico de escravos nos séculos XVII e XVIII. b) Busca de notícias atuais sobre tráfico de seres humanos e escravidão, reflexão e apresentação das mesmas.	Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX: Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da Primeira Guerra Mundial. (3 períodos de 45 minutos.)	-
Novembro	-	-	Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX: Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX. (2 períodos de 45 minutos.)	-
Dezembro	-	-	Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar	-
Janeiro	Tema 2- Renascimento, Reforma e Contrarreforma: a Contrarreforma Católica; Humanismo e Contrarreforma em Portugal. (3 períodos de 45 minutos).	a) Realização de cartazes de sensibilização para o problema da intolerância religiosa no mundo atual. b) Realização da conferência “(In)tolerância religiosa no século XXI”	Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar (8 períodos de 45 minutos.)  Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial 4.1- A Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social. (3 períodos de 45 minutos.)	a) Debate Monarquia vs República b) Visita de estudo à Assembleia da República c) Redação das propostas legislativas  d) Simulação de um crédito e debate sobre o mesmo.

Fevereiro	Tema 2- O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII: O Antigo Regime europeu-política e sociedade; A economia do Antigo Regime europeu; A arte e a cultura no Antigo Regime; (6 períodos de 45 minutos)	-	Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial: A emergência e consolidação dos fascismos nas décadas de 20 e 30. (5 períodos de 45 minutos)	a) Entrega e votação dos projetos de lei.  b) Reflexão escrita sobre o Holocausto.
Março	Tema 2- O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII: A afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII; A sociedade portuguesa do Antigo Regime. (6 períodos de 45 minutos)	a) Atividade <i>“Reconstruir a arte-o Barroco”</i> .	-	-
Abril	Tema 3- O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores: da revolução agrícola à revolução industrial. (4 períodos de 45 minutos).	a) Reflexão escrita sobre o impacto ambiental da industrialização.	Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial: A origem, o decorrer e o desfecho da Segunda Guerra Mundial. (2 períodos de 45 minutos)	-

## ANEXO 4: MATERIAL DAS AULAS SOBRE TRÁFICO DE ESCRAVOS NOS SÉCULOS XVI-XVIII (8º. A)

### a) Plano de aula:

º PLANO DE AULA 8º A		
<p><b>8º Ano</b></p> <p><b>HISTÓRIA</b></p> <p><b>2 PERÍODOS DE 45 MINUTOS</b></p> <p><b>Turma de 30 alunos</b></p>	<p><b>Situação-problema:</b> <i>“A História anda devagar quando se trata de garantir o respeito pelos direitos humanos. Ignorar isso é quase tão perigoso como pensarmos que nada muda. E nem existência de escravidão ao longo dos tempos pode justificar a escravidão nos dias de hoje, nem a existência de escravidão contemporânea pode servir para desvalorizar a dimensão e a violência da escravidão no passado.”</i></p> <p style="text-align: right;">In Caldeira, 2013, 17</p>	
	<p>Tema 1- O Expansionismo europeu</p> <p>1.4- Compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades.</p> <p>Sumário: A perseguição aos judeus na Europa Ocidental. O tráfico ibérico de escravos no séc. XVI e a escravidão nas colônias americanas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Que processos de intercâmbio cultural existiram no império português?</li> <li>2- O que era um ser humano para os homens do século XVI?</li> <li>3- O que é o racismo? Como é que se manifestava nos impérios ibéricos?</li> <li>4- O que é o tráfico de escravos? E a escravidão?</li> <li>5- Nos nossos dias ainda existe racismo? E tráfico de seres humanos?</li> </ol>
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<p><u>A nível da compreensão histórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço</li> <li>• Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas)</li> </ul> <p><u>A nível da comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação</li> <li>• Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caldeira, Arlindo. <i>Escravos e Traficantes no Império Português: O comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XIX</i>. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013</li> <li>• Rediker, Marcus. <i>The Slave Ship: A Human History</i>. Nova Iorque: Penguin Books, 2008</li> <li>• Neto, Helena; Neto, Jorge; Santos, Luís Abrantes; Santos Luís Aguiar. <i>DESAFIOS História 8.º Ano</i>. Carnaxide: Santillana Constância, 2017</li> </ul>	

<b>AULA 1</b> <b>20 de outubro 2017</b>					
<b>MOMENTOS (tempo)</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>CONCEITOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
1º MOMENTO- 45 minutos	Conhecer as consequências socioculturais da expansão europeia: processos de aculturação, assimilação e exclusão.	Aculturação Miscigenação Racismo Perseguição aos judeus Tráfico de escravos Escravidão	Pelo professor: introdução ao tema e exploração dos conceitos enunciados. Apresentação da tarefa a realizar em casa e na aula seguinte.	PPT de exploração dos conceitos	Participação dos alunos
<b>AULA 2</b> <b>24 de outubro 2017</b>					
<b>MOMENTOS (tempo)</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>CONCEITOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
1º MOMENTO- 30 minutos	Caracterizar a escravidão nos sécs. XV-XVI e as atitudes dos europeus face aos negros e índios	Racismo Tráfico de escravos Escravidão Escravo	Trabalho a pares: comentário crítico de testemunhos do tráfico de escravos.	Ficha 1*	Resolução da ficha 1 (Tabela 1)
2º MOMENTO- 15 minutos	Constatar a permanência e universalidades de valores e atitudes racistas na atualidade	Racismo Tráfico de seres humanos	Partilha das notícias recolhidas pelos grupos de alunos e discussão aberta das mesmas.	Notícias recolhidas pelos alunos.	Seleção e apresentação das notícias. (tabela 2)

**\*Tendo em conta que a turma tem 30 alunos, a divisão seria feita da seguinte forma: 15 pares, sendo cada texto trabalhado por três grupos diferentes.**

**b) PowerPoint – proposta de trabalho:**

## Para a próxima aula...

- *“A História anda devagar quando se trata de garantir o respeito pelos direitos humanos. Ignorar isso é quase tão perigoso como pensarmos que nada muda. E nem a existência de escravidão ao longo dos tempos pode justificar a escravidão nos dias de hoje, nem a existência de escravidão contemporânea pode servir para desvalorizar a dimensão e a violência da escravidão no passado.”*

*Caldeira, Arlindo- Escravos e Traficantes no Império Português, 2013, pp. 17*

## TAREFAS

- Cada par deverá escolher UMA notícia sobre racismo ou tráfico de seres humanos nos nossos dias
- Trazer a notícia selecionada juntamente com um comentário escrito:
  - Título
  - Porque escolheram aquela notícia?
  - Explicação do assunto da notícia escolhida

**c) Fichas de trabalho (A, B, C, D, E):**

**A**

1- Leiam com atenção o seguinte testemunho:

**História de uma escrava**

Deitada no fundo da canoa, debaixo de quase dez centímetros de água suja, com um tapete de tecido atirado em cima do seu corpo cansado, a mulher podia sentir o ritmo das pás a serem puxadas pelos homens brancos, mas sem conseguir ver para onde a levavam. Ela tinha viajado três meses desde o interior de África, sobretudo de canoa pelos rios e pântanos abaixo. Muitas vezes durante a viagem, ela foi vendida. No barracão a bordo da canoa, onde ela e dezenas de outros tinham sido retidos por vários dias, ela percebeu que a esta jornada estava quase no fim. (...) Ela conseguiu finalmente ver uma pequena parte do enorme navio, que mais parecia uma ilha no horizonte. À medida que se aproximavam, o navio parecia-se mais com uma caixa gigante de madeira, de onde emanava um cheiro a medo e a doença.

À esquerda da canoa, ela viu uma ilha de areia e tomou uma decisão: saltou borda fora e nadou furiosamente para escapar aos seus captores. Logo os homens saltaram atrás dela. Contudo, de repente, os homens começaram a berrar e a recuar para a canoa, pois um tubarão procurava ali uma presa. Quase no fim do banco de areia e sem sítio para onde fugir, ela entrou em pânico. No entanto, os homens brancos conseguiram afugentar o tubarão com as suas pás e depressa retomaram a recaptura da escrava. Ela deu luta, mas sem sucesso. Apanharam-na e colocaram-lhe algemas nos pulsos e tornozelos, atirando-a de novo para dentro da canoa. Não faltaria muito tempo até que estivesse a bordo do grande navio, a caminho de um outro mundo.

Adaptado de Marcus, Rediker, *The Slave Ship: a human history*, 2008, pp. 1-2

1.1- O que mais vos impressionou no testemunho que leram?

1.2- Acham que é legítimo escravizar pessoas e traficá-las? Escrevam um pequeno texto no qual utilizem pelo menos dois argumentos para defender a vossa posição.

## B

1- Leiam com atenção o seguinte testemunho:

### História de uma escrava

À medida que os homens manobravam a canoa ao largo do navio, ela podia ver faces negras, encaixadas em pequenos buracos nos lados da embarcação, olhando com desespero. Mais acima, apoiadas num corrimão, dezenas de mulheres e crianças negras esperavam a partida. Rapidamente, os homens berraram para que ela saísse da canoa e entrasse no grande navio. Empurraram-na pela escada de corda acima, juntamente com quinze outros escravos, todos nus. Quando chegou ao convés, percebeu que muitas das pessoas que lá estavam falavam a sua língua, Igbo, embora muitos outros parecessem diferentes do seu povo. Eram tantos...mais tarde ela compreenderia que muitos deles tinham estado meses fechados no navio até à partida para a América. Depois de os traficantes a terem analisado, de modo a perceberem o seu estado físico e valor no mercado, atiraram-na para o porão, onde um horroroso cheiro a morte invadiu o seu nariz, deixando-a enjoada: vinha de duas mulheres deitadas num canto escuro, abandonadas. Elas morreram no dia seguinte e os seus corpos foram atirados borda fora, servindo de alimento aos tubarões que rodeavam a embarcação.

Adaptado de Marcus, Rediker, *The Slave Ship: a human history*, 2008, pp. 2-4

1.1- O que mais vos impressionou no testemunho que leram?

1.2- Acham que é legítimo escravizar pessoas e traficá-las? Escrevam um pequeno texto no qual utilizem pelo menos dois argumentos para defender a vossa posição.

## C

1- Leiam com atenção o seguinte testemunho:

### **História do Capitão Tomba**

O Capitão *Tomba*, explicou o traficante aos potenciais compradores, era um homem alto e forte. Tomba tinha sido o chefe de um grupo de aldeias Baga, perto do Rio Nuñez, um povo que recusava o tráfico de escravos, atacando as aldeias onde os chefes cooperavam com os traficantes. Como consequência da sua resistência, os traficantes organizaram uma expedição noturna para capturar este incomodativo líder. Tomba foi vendido e levado para um grande navio rumo à América, onde desde logo começou a planejar a sua fuga. Conseguiu convencer mais quatro escravos a entrarem no seu plano, inclusive uma mulher que tinha mais liberdade de circulação no navio. Uma noite, ela reparou que no convés estavam apenas cinco homens brancos, todos a dormir, e alertou o Capitão Tomba. Infelizmente, por pavor das consequências, só a mulher e outro homem negro seguiram *Tomba* na sua revolta, que acabou neutralizada pela tripulação. Quando chegou o momento dos castigos, o capitão do navio decidiu que a melhor forma de aterrorizar os revoltosos seria seleccionar outros dois, envolvidos indiretamente na insurreição e de menor valor de mercado, e condená-los a mortes cruéis. Também a mulher foi assassinada. O capitão Tomba, por sua vez, foi levado até à Jamaica e vendido por um elevado preço.

Adaptado de Marcus, Rediker, *The Slave Ship: a human history*, 2008, pp. 14-16

1.1- O que mais vos impressionou no testemunho que leram?

1.2- Açam que é legítimo escravizar pessoas e traficá-las? Escrevam um pequeno texto no qual utilizem pelo menos dois argumentos para defender a vossa posição.



## D

1- Leiam com atenção o seguinte testemunho:

### Viagem de Equiano

Depois de meses a bordo daquele enorme navio, um outro mundo apareceu finalmente no horizonte. Mal avistaram terra, os marinheiros começaram a gritar de alegria por terem sobrevivido àquela dura jornada, mas Equiano e o resto dos escravos a bordo não partilhavam do mesmo entusiasmo. Na verdade, eles não sabiam o que pensar ao ver de longe as plantações da pequena ilha (Barbados), sem saberem que aquele seria o destino da maioria dos cativos a bordo. No escuro da noite, pessoas estranhas subiram ao navio e inspecionaram todos os escravos, que haviam sido dispostos numa fila para facilitar o processo: mercadores, donos de plantações e simples traficantes examinaram a carga humana daquele navio e pediram até que os cativos saltassem, para avaliar a sua condição física.

Quando regressaram ao porão, os escravos estavam aterrorizados, sem saber o que esperar. Naquela noite só se ouviam choros e gemidos de pânico, perante a incerteza do seu futuro. Na manhã seguinte, Equiano e os outros foram levados para o mercado e dispostos como se de um rebanho se tratassem. Assim que começou a loucura da compra dos escravos, o barulho tornou-se ensurdecedor. A competição aguerrida entre os comprados, desejosos de adquirir a melhor peça, aterrorizou os escravos, que rapidamente concluíram que aqueles seriam os homens responsáveis pela sua morte. De facto, não estavam muito longe da verdade...a maioria dos escravos comprados trabalhariam até à morte nas plantações de açúcar daquela ilha.

Adaptado de Marcus, Rediker, *The Slave Ship: a human history*, 2008, pp. 122-123

1.1- O que mais vos impressionou no testemunho que leram?

1.2- Acham que é legítimo escravizar pessoas e traficá-las? Escrevam um pequeno texto no qual utilizem pelo menos dois argumentos para defender a vossa posição.

## E

1- Leiam com atenção o seguinte testemunho:

### Testemunho do Padre Dionigi

Dionigi Carli nasceu em 1635 na cidade italiana de Placência e entrou na Ordem Capuchinha quando corria o ano de 1652. Nomeado missionário nos fins de 1665, partiu, em 1667, para o reino do Congo. Foi uma longa viagem que lhe arruinou a saúde. Saído de Génova em abril de 1667, passaram por Lisboa, Pernambuco e Benguela e só desembarcaram em Luanda em 6 de janeiro de 1668. Depois de uma pequena temporada em Calumbo, em casa de um português que o acolheu quando ficou doente, voltou a Luanda e embarcou para o Brasil em fevereiro de 1669, a bordo de um navio negreiro. Encontrou o navio já completamente carregado com as mercadorias que transportava para o Brasil: escravos e dentes de elefante.

Os escravos eram seiscentos e estavam todos assinalados a fogo, com a marca dos seus donos, no peito ou num dos braços. (...) O missionário não deixou de se admirar com a forma como os escravos eram dispostos no navio: os homens tinham sido arrumados na terceira e última coberta, não tendo outra luz do que a que chegava da escotilha e nem mesmo esta estava completamente aberta, sendo atravessada por grossos paus, como se fosse uma gaiola. Havia o receio de que, se estivessem em liberdade e sendo mais numerosos do que os brancos, pudessem causar distúrbios ou lançar-se ao mar ou deitar fogo ao navio ou algo semelhante. As mulheres acumulavam-se na segunda coberta (...). As crianças, “os moleques”, iam na primeira coberta, tão apertados como peixes de conserva num barril, de tal forma que, se queriam dormir, tinham de deitar-se uns sobre os outros.

Adaptado de Caldeira, Arlindo, *Escravos e Traficantes no Império Português*, 2013, pp. 138-39

1.1- O que mais vos impressionou no testemunho que leram?

1.2- Acham que é legítimo escravizar pessoas e traficá-las? Escrevam um pequeno texto no qual utilizem pelo menos dois argumentos para defender a vossa posição.

**d) Grelhas de avaliação:**

<b>(1) GRELHA DE AVALIAÇÃO DA REFLEXÃO SOBRE O TRÁFICO DE ESCRAVOS</b>			
PAR:			
ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	NÍVEL ATRIBUÍDO
Compreensão do tema	Não compreenderam o testemunho	0	
	Compreenderam parcialmente o testemunho	2	
	Compreenderam o testemunho	3	
Expressão escrita	Não redigem um texto, apenas frases.	1	
	Redigem um texto, mas com pouca clareza linguística.	2	
	Redigem um texto bem estruturado	3	
Desenvolvimento das ideias	Insuficiente desenvolvimento das questões	1	
	Suficiente desenvolvimento das questões com algum suporte documental	3	
	Bom desenvolvimento das questões com bastante suporte documental	4	
Total		10	

<b>(2) GRELHA DE AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DA NOTÍCIA SOBRE RACISMO/TRÁFICO DE SERES HUMANOS</b>			
PAR:			
Itens de avaliação	CrITÉRIOS	Cotação	Nível atribuído
Pertinência da notícia escolhida	Nada pertinente	0	
	Pouco pertinente	1	
	Pertinente	2	
	Muito pertinente	3	
Justificação da escolha	Ausência de justificação	0	
	Justificação incompleta	2	
	Justificação completa	3	
Explicação do conteúdo da notícia	Ausência de explicação	0	
	Explicação incompleta	1	
	Explicação completa	2	
Expressão escrita	Não redigem um texto, apenas frases.	0	
	Redigem um texto estruturado, mas com pouca clareza linguística.	1	
	Bom desenvolvimento das questões com bastante suporte documental	2	
Total		10	

Níveis	Classificação
1-4	Não Satisfaz
5-6	Satisfaz
7-8	Bom
9-10	Muito Bom

**e) Exemplo de resposta pertinente à ficha de trabalho sobre o tráfico de escravos:**

1.1. Neste testemunho, o que mais nos impressionou foi o facto de os escravos serem tratados como objetos de mercadoria e as crianças, nem em espaços muito apertados como se fossem peixes em conserva.

1.2. Na nossa opinião, é injustificável escravizar pessoas e traficá-las. Cada pessoa tem vários direitos; os direitos humanos. A supremacia branca não deveria existir, pois é contra os direitos humanos. As pessoas que têm uma etnia diferente têm de ser tratadas de forma igual, pois também são seres humanos, e não mercadoria que pode ser comprada nem vendidos.

As crianças menores de idade, não devem ser obrigadas a fazer trabalhos pesados e inadequados à sua idade. Em vez de trabalhar, as crianças têm o direito de ter educação e frequentar a escola.

Em suma, escravizar pessoas é errado, pois é contra os direitos humanos e a liberdade de ter educação e ser livre de decidir.

**f) Exemplos de análises pertinentes a notícias atuais sobre o racismo ou o tráfico de seres humanos:**


### OBAMA O PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO

**PORQUE ESCOLHEMOS ESTA NOTÍCIA?**

Escolhemos esta notícia porque fala sobre uma das figuras que melhor representa a luta contra o racismo na atualidade: Barack Obama, o primeiro presidente negro dos Estados Unidos da América.

A presidência deste homem tão simples, mas que derrubou algumas mentalidades e ideias racistas do povo americano.

Nestes anos Obama foi para além das fronteiras do racismo o que representa muito para nós porque nos dias de hoje a cor da pele ainda pode é um problema.



### OBAMA O PRIMEIRO PRESIDENTE NEGRO

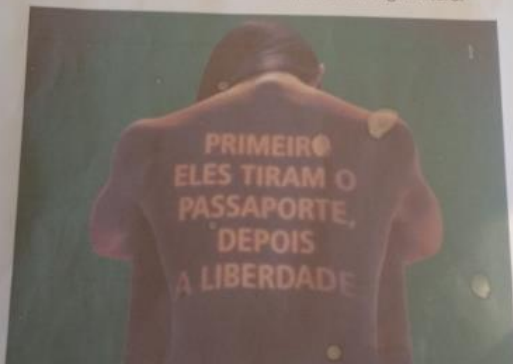
**EXPLICAÇÃO DO ASSUNTO DA NOTÍCIA ESCOLHIDA**

Esta notícia relembra -nos que a eleição de Barack Obama aconteceu há nove anos. Este presidente foi o único chefe de estado americano a sair da Casa Branca sem ser acusado de algum escândalo pessoal, para além disso as sondagens dizem que se voltasse a ser candidato à presidência provavelmente ganharia. Esta notícia também nos mostra alguns dos marcos mais importantes do seu mandato, alguns exemplos são: a redução da taxa de desemprego de 10% para 4,7%, depois de sair da presidência, o tão conhecido "affordable care act" mais conhecido por "Obamacare" que deu acesso a cuidados básicos de saúde a milhões de americanos e a visita pela primeira vez, em 88 anos, de um Presidente norte-americano a Cuba. A outra parte da notícia fala-nos sobre o facto de talvez a América não estar preparada para um presidente negro o que fez com que esta ferida do racismo, esta guerra adormecida se reacendessem e fizessem com

que os opositores do presidente se mobilizassem mostrando-nos um lado mais conservador da América.

## REDE MANTINHA ESCRAVOS A TRABALHAR 17 HORAS POR DIA

A PJ do Porto deteve o alegado líder de uma rede de tráfico de pessoas e escravidão, que obrigava trabalhadores estrangeiros a trabalhar 17 horas por dia na agricultura.



O suspeito, de 29 anos, também estrangeiro, residia em Carrazeda de Ansiães, mas foi detido no país de origem, no cumprimento de um mandado de captura internacional. Já foi levado ao Tribunal de Vila Flor, que o colocou em prisão preventiva.

Em causa, segundo um comunicado da PJ, está a investigação a um "grupo criminoso", que recrutava no estrangeiro vítimas com dificuldades financeiras "para a prestação de serviços na área da agricultura na região de Trás-os-Montes, prometendo-lhes trabalho e condições dignas, incluindo remuneração, transporte de e para os locais de trabalho, alojamento e alimentação".

Porém, tudo não passou de falsas promessas. Aos trabalhadores eram retirados os passaportes quando chegavam a Portugal e acabavam por ser forçados a trabalhar "sob ameaça, violência física e psicológica". A PJ sublinha que chegavam a ter de laborar entre as cinco horas da madrugada e as 22 horas, "sem folgas e sem salário".

"Esta prática criminosa perdurou, pelo menos, de abril a junho do corrente ano, até que duas das vítimas conseguiram fugir do local onde pernoitavam e denunciar a situação às autoridades policiais, tendo a Polícia Judiciária e a GNR de Mirandela, em articulação, procedido à libertação de mais sete pessoas que se encontravam nas mesmas circunstâncias no local e providenciado pelo retorno assistido das mesmas para o seu país", explica a Judiciária.

O alegado cabecilha fugiu para o seu país de origem, mas acabou detido e extraditado para Portugal, numa operação que contou com a colaboração de polícias internacionais, no cumprimento de mandados de detenção europeus.



## OPINIÃO PESSOAL

Como retratam as imagens conjuntamente com o texto, a notícia é sobre um grupo de pessoas com poucas condições de vida que foram enganadas e obrigadas a trabalhar horas excessivas, mais precisamente escravizadas. Decidimos escolher esta notícia, pois achámos que era um bom exemplo para mostrar que o tráfico de escravos continua a ser praticado no mundo e que devíamos estar mais atentos para que esse ato acabe.

**ANEXO 5: MATERIAL DAS AULAS SOBRE A INTOLERÂNCIA E PERSEGUIÇÃO RELIGIOSA NOS SÉCULO XVI-XVIII (8º. A)**

**a) Plano de aula:**

<b>2º PLANO DE AULA 8º A</b>		
<b>8º Ano</b>  <b>HISTÓRIA</b>  <b>1 PERÍODO DE 90 + 1 DE 45 MINUTOS</b> <b>Turma de 30 alunos</b>	<b>Situação-problema:</b> <i>“Não escondo a minha preocupação diante dos sinais de intolerância, discriminação e xenofobia que se verificam em várias regiões da Europa. Com frequência, esses sinais são motivados pela desconfiança e pelo temor em relação ao outro, ao diferente, ao estrangeiro. Preocupa-me ainda mais a triste constatação de que as nossas comunidades católicas na Europa não estão isentas dessas reações de defesa e rejeição, justificadas por um ‘dever moral’ de preservar a identidade cultural e religiosa originária. (...) Que a voz da Igreja seja sempre tempestiva e profética e, sobretudo, seja precedida por um trabalho coerente e inspirado nos princípios da doutrina cristã.”</i> Papa Francisco, 22-09-2017	
	Tema 2- Renascimento, Reforma e Contrarreforma  2.3- A Contrarreforma Católica. 2.4- Humanismo e Contrarreforma em Portugal.  Sumário: A Reforma e a Contrarreforma da Igreja Católica na Europa e em Portugal.	6- Qual foi a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante? 7- O que foi o Concílio de Trento? 8- Em que consistiu a Contrarreforma? 9- O que foi a Inquisição? 10- Como atuou a Inquisição na Península Ibérica? 11- Porque foi a Companhia de Jesus tão importante para a Igreja Católica?
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<u>A nível da compreensão histórica:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas)</li> </ul> <u>A nível da comunicação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo 1: “Lista Mundial da Perseguição 2017”  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=phjCOLORHhg">https://www.youtube.com/watch?v=phjCOLORHhg</a></li> <li>Vídeo 2: “Ajude os cristãos a sobreviver na planície de Nínive”.  <a href="http://portugal-iraq.acninternational.org/#slide-isis-video">http://portugal-iraq.acninternational.org/#slide-isis-video</a></li> <li>Chaunu, Pierre. <i>O Tempo das Reformas (1250-1550), I A Crise da Cristandade</i>. Lisboa: Edições 70, 1993</li> </ul>	



AULA 1 26 de janeiro 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 30 minutos	1. Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma. 2. Enumerar as principais medidas que emergiram do Concílio de Trento. 3. Caracterizar as medidas de Contrarreforma católicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma</li> <li>• Contrarreforma</li> <li>• Sacramentos</li> <li>• Dogma</li> <li>• Concílio de Trento</li> <li>• Companhia de Jesus</li> <li>• Inquisição</li> <li>• Índex</li> <li>• Guerras religiosas</li> </ul>	1- Introdução ao tema pelo professor 2- Construção de um quadro síntese, com a ajuda dos alunos, das medidas tomadas no Concílio de Trento e das diferenças entre as diversas igrejas cristãs. 3- Análise do papel das ordens religiosas na defesa do catolicismo e exploração dos conceitos de Inquisição e Índex.	PowerPoint Manual (docs. 2 e 3 da página 73)	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 20 minutos	4. Reconhecer o impacto da atuação da Inquisição em Portugal, ao nível da produção cultural, difusão de ideias e controle de comportamentos. 5. Sublinhar a importância da Companhia de Jesus no ensino, produção cultural e missionação em Portugal e seus territórios ultramarinos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanismo</li> <li>• Companhia de Jesus</li> <li>• Inquisição</li> <li>• Índex</li> </ul>	4- Análise do papel da Inquisição na limitação da produção cultural e na propagação do humanismo em Portugal. 5- Análise do papel dos jesuítas no ensino em Portugal e na evangelização dos territórios ultramarinos.	PowerPoint Manual (doc. 2 da pág. 41 + doc. 1 da pág. 75)	Participação dos alunos.
3º MOMENTO- 15 minutos	6. Constatar a atualidade dos conflitos de cariz religioso e a permanência de situações de intolerância religiosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Perseguição religiosa</li> <li>• Xenofobia</li> </ul>	6- Explicação da atividade a ser realizada em grupo acerca da intolerância religiosa e da conferência de dia 31 de janeiro. 7- Visualização dos vídeos 2 e 3	Vídeo 1: "Lista Mundial da Perseguição 2017" Vídeo 2: "Ajude os cristãos a sobreviver na planície de Nínive".	Não se aplica.
4º MOMENTO- 25 minutos	6. Constatar a atualidade dos conflitos de cariz religioso e a permanência de situações de intolerância religiosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Perseguição religiosa</li> <li>• Xenofobia</li> </ul>	8- Trabalho de grupo: Realização de campanhas de sensibilização para o problema da intolerância religiosa no mundo atual.	PowerPoint	Trabalhos produzidos pelos alunos.

AULA 2 29 de janeiro 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 25 minutos	1. Constatar a atualidade dos conflitos de cariz religioso e a permanência de situações de intolerância religiosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Perseguição religiosa</li> <li>• Xenofobia</li> </ul>	1. Trabalho de grupo: Conclusão da realização das campanhas de sensibilização para o problema da intolerância religiosa no mundo atual.	Cartolinas Marcadores Cola	Trabalhos produzidos pelos alunos.
2º MOMENTO- 20 minutos	1. Constatar a atualidade dos conflitos de cariz religioso e a permanência de situações de intolerância religiosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intolerância religiosa</li> <li>• Perseguição religiosa</li> <li>• Xenofobia</li> </ul>	2. Apresentação das campanhas idealizadas pelos alunos.	-	Apresentação dos trabalhos produzidos pelos alunos.

**b) PowerPoint:**

## (IN)TOLERÂNCIA RELIGIOSA NO SÉCULO XXI

CONFERÊNCIA 31 JANEIRO 2018

AUDITÓRIO 6

9:30H-10H30

### INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

“Não escondo a minha preocupação diante dos sinais de intolerância, discriminação e xenofobia que se verificam em várias regiões da Europa. Com frequência, esses sinais são motivados pela desconfiança e pelo temor em relação ao outro, ao diferente, ao estrangeiro. Preocupa-me ainda mais a triste constatação de que as nossas comunidades católicas na Europa não estão isentas dessas reações de defesa e rejeição, justificadas por um 'dever moral' de preservar a identidade cultural e religiosa originária. (...) Que a voz da Igreja seja sempre tempestiva e profética e, sobretudo, seja precedida por um trabalho coerente e inspirado nos princípios da doutrina cristã.”

Papa Francisco, 22-09-2017

### TRABALHO DE GRUPO

Fazer uma campanha de sensibilização das pessoas para os seguintes problemas:

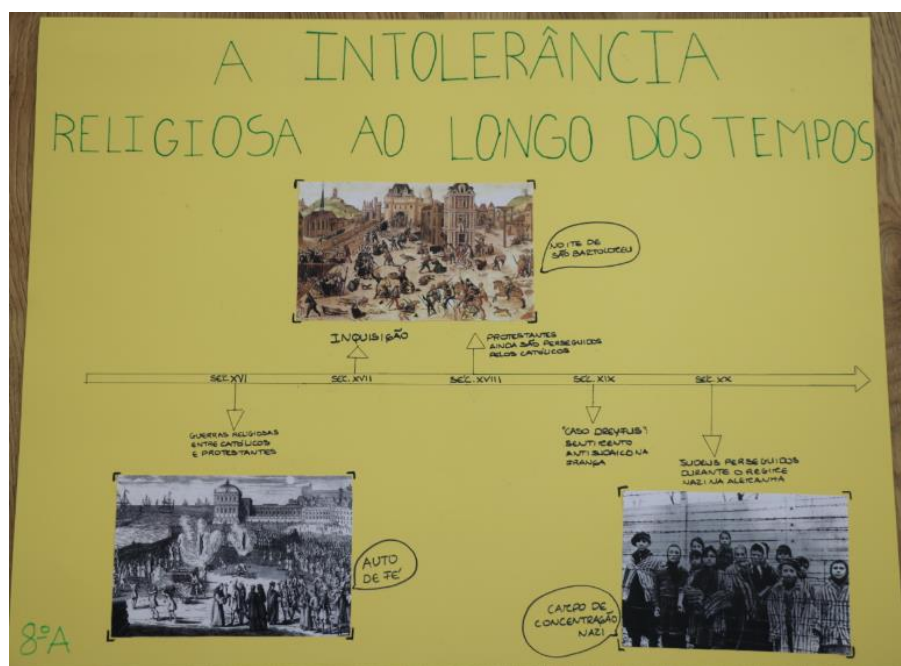
- Intolerância perante pessoas de outras religiões
- Medo de praticantes de outras religiões
- Perseguição de cristãos no mundo

#### **Materiais**

Cartolina  
Marcadores  
Recortes  
Cola



c) Cartazes:




SERÁ QUE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA É UMA COISA DO PASSADO?



SERÁ QUE NOS DIAS DE HOJE AINDA HÁ PESSOAS PERSEGUIDAS E EXECUTADAS PELA SUA FÉ?

8ªA

## A PERSEGUIÇÃO DOS CRISTÃOS NO MUNDO



OS 4 PAÍSES QUE MAIS PERSEGUEM CRISTÃOS NO MUNDO


1. Coreia do Norte
2. Iraque
3. Etiópia
4. Afeganistão

**MÉXICO**  
O México possui a 4ª posição na lista mundial de perseguição religiosa, indígenas e cristãos são perseguidos por causa da sua fé em Jesus.


**ALEMANHA**  
Desde 2014 que chegam a esta Alemanha milhares de refugiados cristãos, que vêm em fuga dos países árabes onde os islâmicos radicais tentaram o poder.

**CURIOSIDADES**

- 75% da população dos EUA são cristãos.
- Por mês, cerca de 120 cristãos são perseguidos até à morte e 219 igrejas foram destruídas.
- Trabalha de: Carlos Pereira, Cláudio Silva, João Amílcar, Helder Amílcar, Teresa Guimaraes.





OPEN DOORS WORLD WATCH LIST 2018  
Top 40 countries for persecution of Christians



## SERÁ QUE OS CRISTÃOS SÃO TOLERANTES?

هل يسامح المسيحيون؟

"O número de crimes de ódio contra muçulmanos nos EUA aumentou 91% no primeiro semestre de 2017"

8ªA



## (in) TOLERÂNCIA RELIGIOSA

Ajuda à Igreja que Sofre

Programa

APAREÇAM!

- ▶ 9h30 Palestra com Catarina Bettencourt Martins (A.L.S.)
- ▶ 9h55 Apresentação dos cartazes elaborados pelo 8ªA
- ▶ 10h05 Perguntas dos alunos do 3º ciclo

**d) Grelha de planificação da palestra “(In)tolerância religiosa no século XXI”:**

ATIVIDADE	TIPOLOGIA	DESTINATÁRIOS	DINAMIZAÇÃO		CALENDARIZAÇÃO	LOCAL	CUSTOS
			Departamento / Grupo	Dinamizadores			
Palestra “(In)tolerância religiosa no século XXI”	Tema: a intolerância religiosa nos dias de hoje e a perseguição aos cristãos.	Alunos do 3º Ciclo	História	Jorge Neto; Inês Osório	31 de janeiro de 2018	Auditório 6	----
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sensibilizar os alunos para a existência de conflitos religiosos na atualidade.</li> <li>2. Sensibilizar os alunos para as situações de perseguição dos cristãos em vários pontos do globo, através da apresentação preparada por Catarina Bettencourt Martins, presidente da Ajuda à Igreja que Sofre (AIS).</li> <li>3. Refletir sobre as atitudes de intolerância e desrespeito religioso que podemos verificar na sociedade em que vivemos.</li> <li>4. Promover o espírito de tolerância e convivência pacífica entre pessoas de credos diferentes.</li> </ol>						
CONTEÚDOS	Conteúdos específicos da disciplina de História: 8º ano (Inquisição) e 9º ano (Holocausto).						
RECURSOS	Recursos próprios do auditório: computador, projetor, microfone. Máquina fotográfica.						
ARTICULAÇÃO COM AS ÁREAS DO PEE	<p>ÁREA I – FORMAÇÃO HUMANA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formação e Valores Humanos.</li> </ol> <p>ÁREA II – FORMAÇÃO ACADÉMICA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Excelente formação nas várias áreas do saber.</li> <li>2. Máximo desenvolvimento do potencial de cada um.</li> </ol> <p>ÁREA III – FORMAÇÃO CRISTÃ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escola, plataforma de Educação para a fé</li> <li>2. Vida Cristã em grupo</li> </ol> <p>ÁREA IV – FORMAÇÃO SALESIANA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecimento do seu carisma e Pedagogia</li> <li>2. Relevo para grupos de pertença e experiência de fé</li> </ol>						
OBSERVAÇÕES	Atividade organizada pelos alunos da turma 8ªA, integrada na festa de S. João Bosco.						

**e) Fotografias da palestra “(In)tolerância religiosa):**



**f) Artigo publicado na revista da escola - *Seara* - sobre a palestra “(In)tolerância religiosa):**

Conferência

**(In)tolerância religiosa no século XXI**

No passado dia 31 de janeiro, dia de Dom Bosco, a turma do 8ºA organizou, em parceria com os professores de História, uma conferência acerca da problemática da intolerância e perseguição religiosa nos dias de hoje. O objetivo desta iniciativa passava por, partindo do estudo da Inquisição e dos conflitos entre católicos e protestantes na Idade Moderna, sensibilizar os alunos para a atualidade da temática da intolerância religiosa, chamando acima de tudo atenção para a perseguição de inúmeras comunidades cristãs em todo o globo nos últimos anos.



A Conferência consistiu numa breve palestra pela presidente da Ajuda à Igreja que Sofre (AIS), Catarina Bettencourt Martins, que nos veio explicar que tipo de discriminação e violência é que os cristãos sofrem em todo o mundo devido à sua fé e, ainda, como é que cada um de nós pode ajudar. Numa segunda parte, os alunos do 8ºA

apresentaram os trabalhos que desenvolveram na aula de História e que correspondiam a cartazes de sensibilização para esta problemática. No final foi aberto um espaço para debate, no qual os alunos das diferentes turmas do 3º Ciclo tiveram a oportunidade de questionar a nossa convidada sobre o que mais os preocupava neste campo.

Concluindo, foi uma atividade que contou com a participação de muitos alunos e professores interessados em saber mais sobre o que se passa com os cristãos no mundo e que permitiu à comunidade escolar ter contacto com o trabalho de uma instituição tão nobre como é a AIS.

Inês Osório, professora estagiária de História



## ANEXO 6: MATERIAL DA AULA SOBRE O HOLOCAUSTO (9ºG)

### a) Plano de aula:

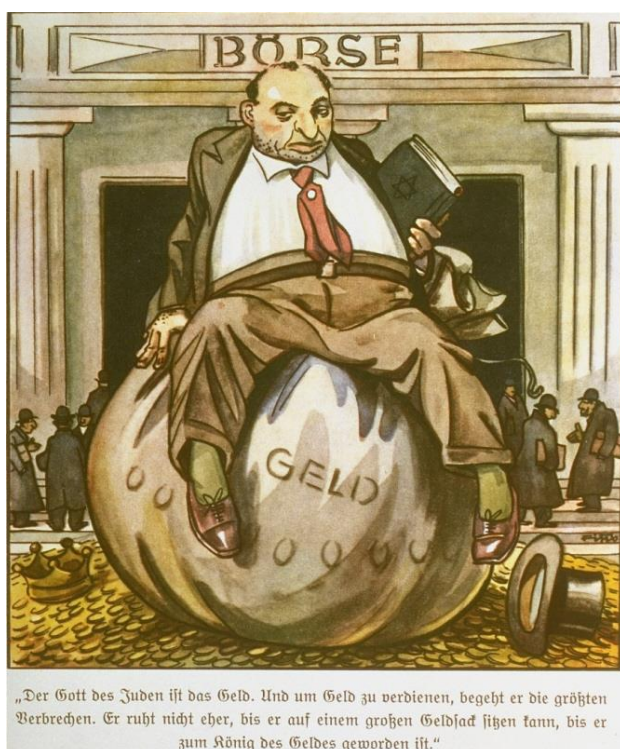
14º PLANO DE AULA 9º G		
<p style="text-align: center;"><b>9º Ano</b></p> <p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1 PERÍODO DE 90 MINUTOS</b> Turma de 31 alunos</p>	<p><b>Situação-problema:</b> “O povo judeu, apesar das suas aparentes aptidões intelectuais, permanece sem nenhuma cultura verdadeira e, sobretudo, sem cultura própria. [...] É e será sempre o parasita típico, um bicho que, tal qual um micróbio nocivo, se propaga cada vez mais, assim que se encontra em condições propícias. A sua ação vital assemelha-se igualmente à dos parasitas, onde ele aparece. O povo que o hospeda vai-se exterminando mais ou menos rapidamente.”</p> <p style="text-align: right;">Adolf Hitler, <i>A Minha Luta</i>, cap. XI: “O Povo e a Raça.”</p>	
	<p>Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial</p> <p>4.2- A emergência e consolidação dos fascismos nas décadas de 20 e 30.</p> <p>4.3- A emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal.</p> <p>Sumário: As especificidades do regime nazi: o antissemitismo. A ascensão política de Salazar e a criação do Estado Novo.</p>	<p>1- Que princípios ideológicos eram comuns a todos os partidos fascistas?</p> <p>2- De que forma conseguiam os partidos fascistas enquadrar as massas?</p> <p>3- De que forma conseguiam os partidos fascistas reprimir os seus opositores?</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMPETÊNCIAS</b></p>		
<p><b>BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS</b></p>		
<p><b>A nível da compreensão histórica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> <li>Compreender a importância da literacia financeira para a vida dos cidadãos.</li> </ul> <p><b>A nível da comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hobsbawm, Eric. <i>A Era dos Extremos: História Breve do Século XX 1914-1991</i>. Lisboa: Editorial Presença, 2002</li> <li>Hitler, Adolf. <i>A Minha Luta</i>. Casa de Berlim, 2011</li> <li>United States Holocaust Memorial Museum (<a href="https://www.ushmm.org/">https://www.ushmm.org/</a>)</li> <li>Vídeo 1: “The Path to the Nazi Genocide” <a href="https://www.ushmm.org/learn/introduction-to-the-holocaust/path-to-nazi-genocide/the-path-to-nazi-genocide/full-film">https://www.ushmm.org/learn/introduction-to-the-holocaust/path-to-nazi-genocide/the-path-to-nazi-genocide/full-film</a></li> <li>Vídeo 2: “The Girl in Red - Schindler's List (1993)” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=j1VL-y9IHuI">https://www.youtube.com/watch?v=j1VL-y9IHuI</a></li> </ul>		

<p style="text-align: center;"><b>Aula 16</b> <b>21 de fevereiro 2018</b> <b>10h00-11h30</b></p>					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 30 minutos	1. Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocida.	Fascismo Nazismo Antissemitismo Genocídio Gestapo Espaço Vital	1. Caracterização das especificidades do regime nazi: a conquista do espaço vital e o antissemitismo, através da visualização dos vídeos 1 e 2.	- PowerPoint 1 - Vídeo 1: “The Path to the Nazi Genocide” (6 min.) - Vídeo 2: “The Girl in Red - Schindler's List (1993)” (3 min.)	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 30 minutos	1. Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocida.	Fascismo Antissemitismo	3. Trabalho reflexivo sobre o Holocausto: os alunos, a pares, são desafiados a escreverem uma carta à SDN a alertar o mundo para o comportamento antissemita dos nazis e os horrores que os judeus sofriam.	- PowerPoint 1 - Ficha 1	Avaliação qualitativa das cartas produzidas pelos alunos.
3º MOMENTO- 30 minutos	2. Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar. (1928-1933).	Fascismo Culto do chefe Nacionalismo Propaganda Censura Repressão	4. Análise da figura de António de Oliveira Salazar e da sua ascensão ao poder, através dos docs. 2 e 3 das páginas 92-93 do manual. 5. Análise do processo de construção do Estado Novo, através do doc. 5 da pág. 93.	- Manual, págs. 92 e 93	Participação dos alunos.

**b) Ficha de trabalho sobre o Holocausto:**

Ficha de História- O Holocausto	
Nomes:	21 de fevereiro 2018
	Turma: 9ºG

1- Analisem com atenção os documentos apresentados abaixo.



Documento 1: Página do livro infantil *“O cogumelo venenoso”*.

Pode ler-se: “O dinheiro é o deus dos judeus. Eles cometem os maiores crimes pelo dinheiro. Eles não descansam enquanto não estiverem sentados num enorme saco de dinheiro, até serem os reis do dinheiro”.

**Documento 2: Ideologia racista**

“Se a Humanidade se pudesse dividir em três categorias: fundadores, depositários e destruidores de cultura, só o Arianismo deveria ser visto como representante da primeira. [...] É ele quem fornece o formidável material de construção e os projetos para todo o progresso humano. [...] O povo judeu, apesar das suas aparentes aptidões intelectuais, permanece sem nenhuma cultura verdadeira e, sobretudo, sem cultura própria. O que ele hoje apresenta, como pseudocivilização, é o património de outros povos, já corrompidos pelas suas mãos. [...] É e será sempre o parasita típico, um bicho que, tal qual um micróbio nocivo, se propaga cada vez mais, assim que se encontra em condições propícias. A sua ação vital assemelha-se igualmente à dos parasitas, onde ele aparece. O povo que o hospeda vai-se exterminando mais ou menos rapidamente.”

Adolf Hitler, *A Minha Luta*, cap. XI: *“O Povo e a Raça.”*

### Documento 3: Testemunho de Nanny Gottschalk Lewin



Nascida em 1888,  
Schlawe, Alemanha

Nanny era a mais velha de quatro filhos de pais judeus, nascidos na pequena cidade de Schlawe, no norte da Alemanha, onde o seu pai tinha um moinho. Ela cresceu ali, numa casa rodeada por pomares e um grande jardim. Em 1911, Nanny casou com Arthur Lewin. Juntos, tiveram dois filhos, Ludwig e Ursula.

1933-39: “A minha mãe, viúva, e eu tínhamo-nos mudado para Berlim. Nós temíamos o crescimento do antissemitismo em Schlawe e esperávamos que, como judeus, fôssemos menos atormentados numa cidade grande. Vivemos por baixo do apartamento da minha irmã Kathe, que tinha casado com um protestante e se tinha convertido. Pouco depois de nos termos instalado, os alemães restringiram grandemente a vida pública dos judeus, portanto deixámos de estar seguras fora do nosso apartamento.”

1940-44: “A minha mãe e eu fomos deportadas para o gueto de Theresienstadt, na Boémia. Deram-nos um quarto no segundo andar de uma casa que está imunda e infestada com piolhos. O fogão é alimentado a serradura. Como sou a mais nova da nossa casa, e eu tenho 56 anos, tenho sido eu a carregar sacos de serradura às costas. Estou cada vez mais fraca, e preciso de uma bengala para conseguir andar. Hoje de manhã ouvi dizer que há uma lista de pessoas que vão para outro campo. Eu não quero ir, mas não tenho alternativa”. Nanny foi deportada para Auschwitz a 15 de maio de 1944, e foi gaseada mal chegou ao campo. Tinha 56 anos quando morreu.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum

### Documento 4: Testemunho de Moishe Felman



Nascido em 1926,  
Sokolow Podlaski,  
Polónia

O mais novo de sete filhos, Moishe foi criado numa família judaica Yiddish, em Sokolow Podlaski, uma cidade industrial no centro da Polónia com uma população judaica de cerca de 5000. Os pais de Moishe tinham um negócio de cereais. Moishe começou a ir à escola judaica e, depois à escola pública polaca, em 1933.

As férias de verão tinham acabado e Moishe, com 13 anos, estava prestes a começar mais um ano letivo quando os alemães invadiram a Polónia, a 1 de setembro de 1939. Três dias depois, os nazis incendiaram a Sinagoga da sua cidade e confiscaram o negócio da sua família. Ao longo dos dois anos seguintes, os alemães impuseram restrições nos judeus, acabando por ordenar o uso obrigatório da estrela de David nas suas vestes. No dia 28 de setembro de 1941, os nazis montaram um gueto e concentraram aí todos os judeus da cidade.

Um ano depois, no dia mais solene da religião judaica, o Dia da Expição, os nazis começaram a reunir os prisioneiros, matando a tiro todos aqueles que ousassem resistir. Moishe, a sua mãe e irmã foram postos num vagão de um longo comboio. No dia 22 de setembro de 1942, Moishe e a sua família foram deportados para o campo de extermínio de Treblinka. Foi gaseado pouco tempo depois de ter chegado ao campo. Tinha apenas 16 anos.

Fonte: United States Holocaust Memorial Museum

1.1-Imaginem que são repórteres do jornal *New York Times* e que estes documentos vos chegaram às mãos através de agentes secretos europeus. Com base nestes documentos, escrevam um artigo a alertar o mundo para os comportamentos racistas que os alemães nazis estavam a levar a cabo durante o governo de Adolf Hitler.

### c) Grelha de avaliação:

#### Critérios

Foi feita uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo-se utilizado a seguinte tabela:

Nível	Critérios
Excelente	O grupo apresenta um texto muito bem estruturado e com correção linguística (menos de 3 erros). Os quatro documentos foram incluídos no artigo e o conceito-chave (antisemitismo) foi explicado na perfeição. Revela grande criatividade na exposição do tema.
Muito Bom	O grupo apresenta um texto bem estruturado e com correção linguística (menos de 3 erros). Os quatro documentos foram incluídos no artigo e o conceito-chave (antisemitismo) foi explicado com correção.
Bom	O grupo apresenta um texto bem estruturado e com correção linguística (menos de 3 erros). Pelo menos três dos documentos foram incluídos no artigo, embora possam ter sido pouco explorados. O conceito-chave (antisemitismo) foi explicado com correção.
Suficiente	O grupo apresenta um texto com uma estrutura competente e com correção linguística (menos de 3 erros). Utiliza pelos menos dois dos documentos, embora possam ter sido pouco explorados. O conceito-chave (antisemitismo) foi apenas referido.
Insuficiente	O grupo apresenta um texto com uma estrutura incompetente e com mais de 3 erros ortográficos. Utiliza pelo menos um documento ou refere dois de forma incipiente. O conceito-chave (antisemitismo) não é referido.



d) Exemplo de um texto pertinente:

Antisemitismo na Alemanha

Para leitura, nesta manhã de fevereiro, cheguei-me à redação através de fontes fidedignas ~~européias~~ a informação de que têm devido aos antisemitas por parte de Hitler e que levaram à morte de muitos judeus.

Estes atos ordenados pelo Führer são justificados pelo enorme poder econômico judeu numa Alemanha em franco crescimento econômico. Hitler chegou a afirmar: "auxiliar os judeus de Camatarom Camar pelo dinheiro". É que este amor de ser um hebreu intelectual não acrescenta nenhuma cultura verdadeira, chamando-lhes "parasitas".

Cheguei-me também a informações de que os judeus e outros representantes dos ideais fascistas na Alemanha têm sido levados para campos de concentração onde se fazem mais experiências genéticas.

Primeiro ouvi a dois testemunhos judeus que independentemente acabaram nas câmaras de gás tal como muitos outros.

O primeiro testemunho é de um judeu que juntamente com sua mãe tiveram de se mudar para Berlim. Depois do final da década de 30 os alemães restringiram gradualmente a vida dos judeus. De seguida foram deportados para o gueto de Berlim, no Berlim.

O segundo testemunho vem de membros da família judaica de yiddish. Os ~~imigrantes~~ <sup>imigrantes</sup> alemães a Berlim e alemães unificaram a imagem da cidade e confiscaram o negócio da sua família. Em 1941, ~~de~~ todos os judeus da cidade foram levados para um gueto. O pai e a sua mãe e irmão foram deportados para o campo de extermínio de Belzec poucos dias depois.

Escrevemos assim sobre o ato do governo americano.

muito Bom!  
excelente argumentação  
e utilização dos  
documentos.

## ANEXO 7: MATERIAL DAS AULAS SOBRE A CRISE ECONÓMICA DOS ANOS 30 (9ºG)

### a) Planos de aula:

10º PLANO DE AULA 9º G		
<p>9º Ano</p> <p>HISTÓRIA</p> <p>1 PERÍODO DE 45 MINUTOS</p> <p>Turma de 31 alunos</p>	<p><b>Situação-problema:</b> Análise das ofertas de crédito de duas instituições bancárias (NOVO BANCO e Credibom).</p> <p>Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial</p> <p>4.1- A Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social</p> <p>Sumário: A crise de superprodução e o <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque.</p>	<p>1- O que é o crédito?</p> <p>2- O que é e como funciona a Bolsa de Valores?</p> <p>3- O que são ações?</p> <p>4- Que fatores estiveram na origem do <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque em outubro de 1929?</p>
	<p><b>COMPETÊNCIAS</b></p> <p><u>A nível da compreensão histórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> <li>Compreender a importância da literacia financeira para a vida dos cidadãos.</li> </ul> <p><u>A nível da comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>	
<p><b>BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS</b></p> <p>- Vídeo 1: “How the Stock Exchange Works (for dummies)” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F3QpeXBtDeo">https://www.youtube.com/watch?v=F3QpeXBtDeo</a></p> <p>- Vídeo 2: “A Grande Crise de 1929” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=P7jeyCM4Fw&amp;t=1771s">https://www.youtube.com/watch?v=P7jeyCM4Fw&amp;t=1771s</a></p> <p>- Novo Banco: <a href="https://www.novobanco.pt/site/cms.aspx?labelid=credito pessoal">https://www.novobanco.pt/site/cms.aspx?labelid=credito pessoal</a></p> <p>- Credibom: <a href="https://www.credibom.pt/">https://www.credibom.pt/</a></p>		

22 de janeiro 2018 8h55-9h40					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 15 Minutos	Identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA	Crédito Bancos Juros	- Clarificação dos conceitos de <i>Crédito</i> e <i>Juros</i> , através da análise da oferta de crédito de duas instituições bancárias: <i>Novo Banco</i> e <i>Credibom</i> .	<i>Sites</i> das instituições bancárias: <i>Novo Banco</i> e <i>Credibom</i>	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 15 minutos	Identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA	Bolsa Especulação Bolsista Ações	- Clarificação dos conceitos de <i>Bolsa</i> , <i>Ações</i> e <i>Especulação Bolsista</i> através do vídeo 1	- Vídeo 1: "How the Stock Exchange Works (for dummies)"	Participação dos alunos.
3º MOMENTO- 15 minutos	Identificar os fatores que estiveram na génese da Crise de 1929 nos EUA	Superprodução Crise cíclica Stocks Deflação Especulação Bolsista Quinta-feira negra	- Visualização do vídeo 2 (2:18-15:20) - Discussão em turma acerca dos motivos que levaram à crise de 1929 e ao <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque	- Vídeo 2: "A Grande Crise de 1929"	Participação dos alunos.

11º PLANO DE AULA 9º G		
<p>9º Ano</p> <p>HISTÓRIA</p> <p>1 PERÍODO DE 90 MINUTOS</p> <p>Turma de 31 alunos</p>	<p><b>Situação-problema:</b> Fotografias sobre a Grande Depressão.</p> <p>Tema 2- Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial</p> <p>4.1- A Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social</p> <p>Sumário: A mundialização da crise de 1929 e as suas consequências sociais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O que é uma crise cíclica do capitalismo? Porquê ocorre?</li> <li>2- O que se entende por crise de superprodução?</li> <li>3- Que fatores estiveram na origem do <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque em outubro de 1929?</li> <li>4- O que se entende por Grande Depressão?</li> <li>5- Como se mundializou a crise?</li> <li>6- Quais foram as consequências sociais da crise?</li> </ol>
	<p><u>A nível da compreensão histórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>• Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> <li>• Compreender a importância da literacia financeira para a vida dos cidadãos.</li> </ul> <p><u>A nível da comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>• Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>	
<p><b>BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 34 Fotografias da Grande Depressão que o deixarão humilde: <a href="https://www.buzzfeed.com/davidbertozzi/the-great-depression?utm_term=.utw7zAVyq#wrGERAdYK">https://www.buzzfeed.com/davidbertozzi/the-great-depression?utm_term=.utw7zAVyq#wrGERAdYK</a></li> <li>• The Great Depression: photo gallery by History Channel. <a href="http://www.history.com/topics/great-depression/pictures/soup-kitchens-and-breadlines/national-recovery-administration-sticker">http://www.history.com/topics/great-depression/pictures/soup-kitchens-and-breadlines/national-recovery-administration-sticker</a></li> <li>• Hobsbawm, Eric. <i>A Era dos Extremos: História Breve do Século XX 1914-1991</i>. Lisboa: Editorial Presença, 2002</li> </ul>		

24 de janeiro 2018 10h00-11h30					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 45 minutos	1. Reconhecer na Crise de 1929 características das crises cíclicas do capitalismo liberal. 2. Descrever as consequências do <i>crash</i> da Bolsa de NY em 24 de outubro de 1929.	Superprodução Crise cíclica Stocks Deflação Especulação Bolsista Quinta-feira negra Grande Depressão	- Síntese dos motivos que levaram à crise de 1929 e ao <i>crash</i> da Bolsa de Nova Iorque, através da construção de um esquema (PowerPoint 1). - Resolução do teste 23 do Caderno de Atividades	- PowerPoint 1 - Caderno de Atividades, pág. 59	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 20 minutos	Explicar o processo de mundialização da crise, salientando a exceção da URSS.	Supremacia americana Depressão económica Crise comercial URSS Grande Depressão	- Explicação do fenómeno de mundialização da crise dos anos 30, a partir dos documentos 1 da pág. 82 e 6 da pág. 83 do manual. - Síntese dos conteúdos através de um esquema do PowerPoint 1	- PowerPoint 1 - Manual, pág. 82 e 83	Participação dos alunos.
3º MOMENTO- 25 minutos	Analisar as consequências sociais da Grande Depressão, salientando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade.	Grande Depressão Desemprego crónico Miséria Fome Mendicidade	- Análise de fotografias sobre a Grande Depressão e comentário das mesmas. - Síntese dos conteúdos.	- PowerPoint 1	Participação dos alunos

## ANEXO 8: MATERIAL DAS AULAS SOBRE O BARROCO (8ªA)

### a) Planos de aula:

5º PLANO DE AULA 8ª A	
<b>8º Ano</b>  <b>HISTÓRIA</b>  <b>1 PERÍODO DE 90 MINUTOS</b> <b>Turma de 30 alunos</b>	<b>Situação-problema:</b> Audição de uma música de Vivaldi.  Tema 2- O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII.  3.2- A economia do Antigo Regime europeu.  Sumário: O Mercantilismo. O Barroco.
	1- O que é o Mercantilismo? 2- Como podemos caracterizar o comércio europeu e mundial no Antigo Regime? 3- O que são Companhias Comerciais? 4- O que é o Barroco? 5- Como podemos caracterizar a arte do barroco?
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<u>A nível da compreensão histórica:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas)</li> </ul> <u>A nível da comunicação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise</li> </ul>
<b>BIBLIOGRAFIA E OUTROS RECURSOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Áudio 1: "As Quatro Estações" de Vivaldi. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MJ40QQ78WJs">https://www.youtube.com/watch?v=MJ40QQ78WJs</a></li> <li>Áudio 2: "Requiem" de Mozart. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JfPhmhFOMZU">https://www.youtube.com/watch?v=JfPhmhFOMZU</a></li> <li>Pereira, Paulo. <i>Barroco: Decifrar a arte em Portugal</i>. Maia: Círculo de Leitora, 2014</li> <li>Cipolla, Carlo M. <i>História Económica da Europa Pré-Industrial</i>, Lisboa: Edições 70, 1991</li> </ul>

AULA 7 9 de fevereiro 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS		ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 40 minutos	1. Salientar a importância do comércio internacional na economia do Antigo Regime. 2. Explicar os objetivos e medidas da política mercantilista. 3. Relacionar o mercantilismo com a grande competição econômica e política entre os estados europeus no século XVII.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercantilismo</li> <li>• Colbertismo</li> <li>• Comércio internacional</li> <li>• Balança comercial</li> </ul>	1- Contextualização da economia internacional no Antigo Regime, a partir do mapa da pág. 91 do manual. 2- Clarificação dos conceitos-chave. 3- Ficha de trabalho sobre o mercantilismo: página 107 do manual.	PowerPoint 1 Manual (docs. 3 da página 91; p. Página 107)	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 45 minutos	1. Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barroco</li> </ul>	4- Exercício de motivação: audição da música de Vivaldi (2 minutos) e registo das sensações que a música sugere. 5- Construção de uma tabela síntese das características essenciais do barroco nas suas diversas manifestações, através de imagens do Ppt 1 e com a participação direta dos alunos.	PowerPoint 2 Áudio 1 e 2 Ficha de trabalho 1	Participação dos alunos.

8º PLANO DE AULA 8º A		
<b>8º Ano</b>  <b>HISTÓRIA</b>  <b>1 PERÍODO DE 90 MINUTOS</b> <b>Turma de 30 alunos</b>	<b>Situação-problema:</b> Obras de arte selecionadas.	
	Tema 2- O Contexto Europeu dos séculos XVII e XVIII.  3.2- A arte e cultura no Antigo Regime europeu.  Sumário: Reinterpretar o Barroco- trabalho a pares.	1- O que é o Barroco?  2- Como podemos caracterizar a arte do barroco?  3- Será que podemos reinterpretar a arte?
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<u>A nível da compreensão histórica:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>• Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (iconográficas).</li> <li>• Desenvolver a sensibilidade estética e criativa.</li> </ul> <u>A nível da comunicação:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>• Cooperar na realização de trabalhos de equipa.</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pereira, Paulo. <i>Barroco: Decifrar a arte em Portugal</i>. Maia: Círculo de Leitora, 2014</li> </ul>	

AULA 10- 2 de março 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 15 minutos	1. Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barroco</li> </ul>	1. Divisão da turma em pares e distribuição de imagens das obras de arte barroca selecionadas. Cada par elege uma obra. 2. Explicação da atividade.	Papel cavalinho Cartolinas Aquarelas Canetas coloridas Papel dourado e prateado Ficha 1	-
2º MOMENTO- 75 minutos	2. Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões.  3. Interpretar a arte barroca.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barroco</li> </ul>	3. Realização da atividade: reinterpretação da obra barroca selecionada e redação de um pequeno texto explicativo sobre a produção do trabalho.	Papel cavalinho Cartolinas Aquarelas Canetas coloridas Papel dourado e prateado Ficha 1	Trabalhos produzidos pelos alunos.

b) Ficha de trabalho - *Aprender a olhar a arte barroca*

Ficha de trabalho – Aprender a olhar a arte barroca		
Nome:		Turma:
fevereiro de 2018		
8º Ano		
QUADRO-SÍNTESE DA ARTE BARROCA		
<p><b>Arquitetura</b></p>  <p>Fachada da igreja de <i>San Carlo alle Quattro Fontane</i> Roma – 1646</p>	<p><b>Características:</b></p>	<p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Catedral de São Pedro (Bernini)</li><li>- Real Edifício de Mafra (João Frederico Ludovice)</li></ul> <p><b>Artistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Gian Lorenzo Bernini</li><li>- Antonio Canevari</li><li>- João Antunes</li><li>- Nicolau Nasoni</li></ul>
<p><b>Escultura</b></p>  <p><i>Êxtase de Santa Teresa de Ávila</i>, de Gian Lorenzo Bernini</p>	<p><b>Características:</b></p>	<p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Beata Ludovica Albertoni</i> (Bernini)</li><li>- <i>São Miguel Arcanjo</i> (Frei Cipriano da Cruz)</li></ul> <p><b>Artistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Giovanni Baratta</li><li>- Francesco Borromini</li><li>- Jacinto Vieira</li><li>- Machado de Castro</li></ul>
<p><b>Pintura</b></p>  <p><i>São Jerónimo</i>, de Caravaggio</p>	<p><b>Características:</b></p>	<p><b>Exemplos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>As meninas</i> (Diego Velázquez)</li><li>- <i>Adoração dos pastores</i> (André Reinoso)</li></ul> <p><b>Artistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Peter Paul Rubens</li><li>- Rembrandt</li><li>- Josefa d'Óbidos</li><li>- Bento Coelho da Silveira</li></ul>
<p><b>Música</b></p>	<p><b>Características:</b></p>	<p><b>Artistas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Antonio Vivaldi</li><li>- Wolfgang Amadeus Mozart</li><li>- Carlos Seixas</li><li>- António Marques Lésbio</li></ul>

**c) Ficha de trabalho – Reconstruir a arte**

Ficha de trabalho – Reconstruir a arte	
Par:	
	Ano letivo: 2017/2018
	8º Ano

**PASSO 1:** Observa as imagens.

**PASSO 2:** Seleciona a imagem com a qual te identificas mais.

**PASSO 3:** Analisa a imagem que escolheste, tendo em conta as características do Barroco que aprendeste.

**PASSO 4:** Utiliza o material que te foi fornecido para reconstruir esta obra ao teu gosto.

**Não te esqueças** das características fundamentais do Barroco! Muito dramatismo e muita riqueza decorativa!

**PASSO 5:** Escreve um pequeno texto no qual expliques o motivo da tua escolha e o modo como reconstruiste a tua imagem.

Nome da obra: \_\_\_\_\_

Autor da obra: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

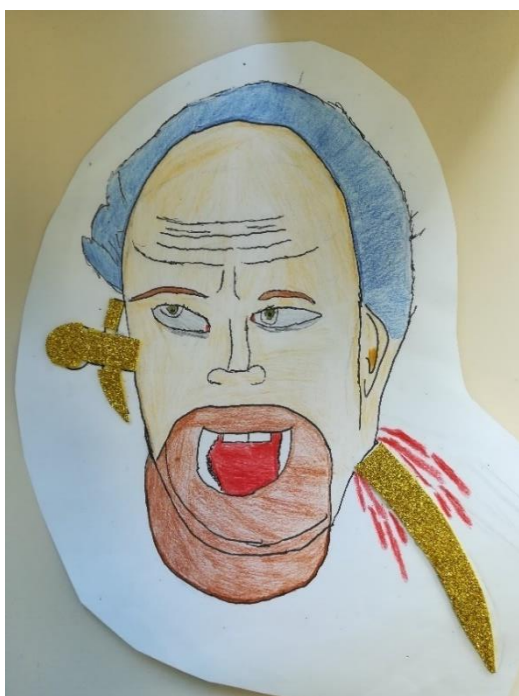


d) Exemplos de trabalhos dos alunos:



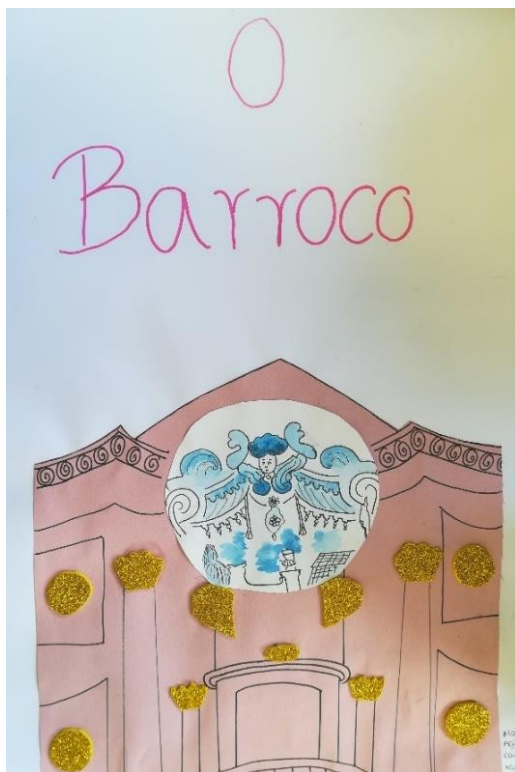
Nome da obra: Rapariga com barco de pérola (1665)  
Autor da obra: Johannes Vermeer

Nós decidimos ampliar a imagem toda porque gostamos da original e decidimos montá-la. Usamos papel dourado para decorar o manto pois sugere um cabelo dourado e pintamos a cara com lápis de cor pois aparenta ser uma menina bastante delicada. Os brinços ~~ficaram~~ ficaram a prateado porque é uma parte da imagem que se destaca bastante. ✓



Nome da obra: Judite e Holofernes  
Autor da obra: Lançorggio

Nós escolhemos esta pintura pois notamos muito a característica do dramatismo, em conjunto com o contraste entre luz e sombra. (~~Foram~~ ~~nos~~ ~~nos~~) Ao reconstruir a imagem, focamos - nos na cabeça do homem que estava a ser cortada e ampliamos, destacando a sua expressão. Depois, destacamos a espada e o sangue e relacionamos ao nome gosto. ✓  
*Boa justificativa!*



Nome da obra: Facçada da Igreja de São João alle Quatro Fontes  
 Autor da obra: Barrochini

Nós escolhemos a mistura entre as duas obras pois ambas têm a forte presença de curvas e contracurvas, que as embelezam.  
 Em primeiro lugar, com a técnica de ampliação, ampliamos a parte central superior.  
 Em seguida, acrescentamos a outra obra (de autor desconhecido) no círculo superior.  
 Por fim, demos efeitos do estilo barroco no nosso desenho (pintura).



## ANEXO 9: MATERIAL DAS AULAS SOBRE O IMPACTO AMBIENTAL DA INDUSTRIALIZAÇÃO (8ºA)

### a) Planos de aula:

11º PLANO DE AULA 8º A	
<p>8º Ano</p> <p>HISTÓRIA</p> <p>1 PERÍODOS DE 90 MINUTOS</p> <p>Turma de 31 alunos</p>	<p><b>Situação-problema:</b> “Um tecelão manual muito bom, um homem com 25 a 30 anos de idade, tecerá por semana duas peças de pano de camisa, cada uma de quatro jardas de comprimento [...] Um tear a vapor, com um tecelão de quinze anos, fará, no mesmo tempo, sete destas peças.”</p> <p>Richard Guest, <i>Compendious History of the Cotton Manufacture</i>, 1823</p> <p>Tema 3- O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores.</p> <p>5- Da revolução agrícola à revolução industrial.</p> <p>Sumário: A revolução industrial em Inglaterra e as suas consequências económicas e ambientais.</p> <p>1- Que inovações técnicas permitiram o arranque da industrialização?</p> <p>2- Que fonte energética era usada nas novas máquinas?</p> <p>3- Que matérias-primas eram utilizadas?</p> <p>4- Como se conseguia fazer circular o carvão e as mercadorias de modo eficiente?</p> <p>5- Como se arranhou mão-de-obra suficiente para trabalhar nas fábricas?</p> <p>6- O que é a maquinofatura?</p> <p>7- Que transformações económicas ocorreram devido à industrialização?</p>
COMPETÊNCIAS	<p><u>A nível da compreensão histórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> </ul> <p><u>A nível da comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>
BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Animação 1: “Máquina a vapor de Newcomen: esquema básico de funcionamento” <a href="http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-11-crise-da-fisica-1.html">http://www.fisica-interessante.com/aula-historia-e-epistemologia-da-ciencia-11-crise-da-fisica-1.html</a></li> <li>Vídeo 1: “A industrialização e os novos sistemas de produção” (Escola Virtual: <a href="https://lmsev.escolavirtual.pt/playteacher/resource/17814/L?se=12608seType">https://lmsev.escolavirtual.pt/playteacher/resource/17814/L?se=12608seType</a>)</li> <li>Vídeo 2: “A industrialização e os primeiros problemas ambientais” (Escola Virtual: <a href="https://lmsev.escolavirtual.pt/playteacher/resource/17815/L?se=12608seType">https://lmsev.escolavirtual.pt/playteacher/resource/17815/L?se=12608seType</a>)</li> <li>Landes, David S. <i>A riqueza e a pobreza das nações. Por que algumas são tão ricas e outras tão pobres</i>. Lisboa: Gradiva, 2011</li> <li>Couto, Célia Pinto do; Rosas, Maria Antónia Monterroso. <i>Um novo Tempo da História, História A 11º- parte 1</i>. Porto: Porto Editora, 2014</li> <li>Jornal Observador: <a href="https://observador.pt/2018/01/31/apa-confirma-industrias-de-pasta-de-papel-responsaveis-pela-poluicao-no-rio-tejo-junto-a-abrantes/">https://observador.pt/2018/01/31/apa-confirma-industrias-de-pasta-de-papel-responsaveis-pela-poluicao-no-rio-tejo-junto-a-abrantes/</a></li> </ul>

AULA 13					
27 de abril 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 25 Minutos	1. Enunciar as condições políticas e sociais da prioridade inglesa. 2. Relacionar o desenvolvimento do comércio e do setor financeiro com a disponibilidade de capitais, matérias-primas e mercados essenciais ao arranque da industrialização. 3. Referir as condições naturais e as acessibilidades do território inglês que contribuíram para o pioneirismo da sua industrialização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máquina a vapor</li> <li>Produtividade</li> <li>Manufatura</li> <li>Maquinofatura</li> </ul>	1- Com a ajuda dos alunos, construção de um esquema síntese (Powerpoint) sobre as condições inglesas em relação ao comércio colonial e ao sucesso do seu setor financeiro. 2- Exploração do documento 1 da pág. 131 do manual: síntese das principais invenções que levaram ao arranque industrial. 3- Visualização da animação 1 e leitura do documento “Vantagens do vapor” (ppt) 4- Análise do doc. 3 da pág. 131 do manual e resumo das matérias-primas, meios de transporte e mão-de-obra necessários no processo de industrialização.	- Manual, pág. 131 - Powerpoint - Animação 1: “Máquina a vapor de Newcomen: esquema básico de funcionamento”	Participação dos alunos
2º MOMENTO- 20 Minutos	4. Definir os conceitos de maquinofatura e de indústria, distinguindo-os das noções de artesanato, manufatura e indústria assalariada ao domicílio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Máquina a vapor</li> <li>Produtividade</li> <li>Manufatura</li> <li>Maquinofatura</li> <li>Operários</li> <li>Artesãos</li> </ul>	5- Comparação dos conceitos manufatura e maquinofatura, através da visualização do vídeo 1 e da análise do doc. 1 da pág. 133 do manual.	- Manual, pág. 133 - Powerpoint - Vídeo 1: “A industrialização e os novos sistemas de produção”	Participação dos alunos.
3º MOMENTO- 15 Minutos	5. Identificar as principais características da primeira fase da industrialização e as suas consequências económicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maquinofatura</li> <li>Operários</li> <li>Mercado</li> <li>Potência industrial</li> </ul>	6- Com a ajuda dos alunos, construção de um esquema síntese (powerpoint) sobre as consequências económicas da industrialização, através da análise do doc. 3 da página 133 do manual.	- Manual, pág. 133 - Powerpoint	Participação dos alunos.
4º MOMENTO- 30 Minutos	6. Relacionar a industrialização com o agravamento das condições de higiene e segurança no trabalho, com a poluição, consumo intensivo dos recursos naturais e degradação geral das condições de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poluição</li> <li>Salubridade</li> <li>Equilíbrio ambiental</li> <li>Sustentabilidade</li> <li>Recursos não renováveis</li> </ul>	7- Visualização do vídeo 2 como meio de introdução do problema ambiental decorrente da industrialização. 8- Trabalho de grupo (divisão da turma em grupos de 5 elementos): resolução da ficha 1.	- Ficha 1 - Vídeo 2: “A industrialização e os primeiros problemas ambientais”	Resolução da ficha 1

12º PLANO DE AULA 8º A		
<b>8º Ano</b>  <b>HISTÓRIA</b>  <b>1 PERÍODOS DE 45 MINUTOS</b> <b>Turma de 31 alunos</b>	<b>Situação-problema:</b> “A Agência Portuguesa do Ambiente (APA) confirmou, em conferência de imprensa, que foram as indústrias de pasta de papel acima do açude de Abrantes as responsáveis pelo acumular de carga orgânica no rio Tejo na zona de Abrantes.”  In Observador, 31-01-2018	
	Tema 3- O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores.  5- Da revolução agrícola à revolução industrial.  Sumário: A revolução industrial em Inglaterra e as suas consequências ambientais e sociais.	1- Que impactos ambientais produziu o processo de industrialização? 2- Que impactos sociais produziu o processo de industrialização? 3- Quem eram os ludistas?
<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>A nível da compreensão histórica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> </ul> <b>A nível da comunicação:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Landes, David S. <i>A riqueza e a pobreza das nações. Por que algumas são tão ricas e outras tão pobres</i>. Lisboa: Gradiva, 2011</li> <li>Couto, Célia Pinto do; Rosas, Maria Antónia Monterroso. <i>Um novo Tempo da História, História A 11º- parte 1</i>. Porto: Porto Editora, 2014</li> <li>Jornal Observador: <a href="https://observador.pt/2018/01/31/apa-confirma-industrias-de-pasta-de-papel-responsaveis-pela-poluicao-no-rio-tejo-junto-a-abrantes/">https://observador.pt/2018/01/31/apa-confirma-industrias-de-pasta-de-papel-responsaveis-pela-poluicao-no-rio-tejo-junto-a-abrantes/</a></li> </ul>	

AULA 14 4 de maio 2018					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 30 Minutos	1. Relacionar a industrialização com o agravamento das condições de higiene e segurança no trabalho, com a poluição e consumo intensivo dos recursos naturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poluição</li> <li>Salubridade</li> <li>Equilíbrio ambiental</li> <li>Sustentabilidade</li> <li>Recursos não renováveis</li> </ul>	1- Correção da ficha “As consequências ambientais da industrialização”. 2- Pequeno debate sobre as soluções pensadas pelos alunos para o problema da poluição do rio Tejo.	- Ficha 1	Resolução da ficha 1. Participação dos alunos no debate.
2º MOMENTO- 15 Minutos	1. Relacionar a industrialização com o agravamento das condições de higiene e segurança no trabalho, com a poluição e consumo intensivo dos recursos naturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poluição</li> <li>Salubridade</li> <li>Equilíbrio ambiental</li> <li>Sustentabilidade</li> <li>Recursos não renováveis</li> </ul>	3- Síntese das consequências ambientais da industrialização.	- Powerpoint	Participação dos alunos.
3º MOMENTO- 15 Minutos	2. Identificar as principais características da primeira fase da industrialização e as suas consequências económicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maquinofatura</li> <li>Operários</li> <li>Mercado</li> <li>Potência industrial</li> </ul>	4- Com a ajuda dos alunos, construção de um esquema síntese (powerpoint) sobre as consequências económicas da industrialização, através da análise do doc. 3 da página 133 do manual.	- Manual, pág. 133 - Powerpoint	Participação dos alunos.
4º MOMENTO- 30 Minutos	3. Relacionar a industrialização com o agravamento geral das condições de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operários</li> <li>Ludistas</li> <li>Contestação operária</li> </ul>	5- Esclarecimento do conceito de Ludistas, a partir do doc. 2 da página 133. 6- Preenchimento dos <i>Desafios da História</i> .	- Manual, pág. 133 - Powerpoint - <i>Desafios da História 8º</i>	Participação dos alunos.

## b) Ficha de trabalho - As consequências ambientais da industrialização

### APA confirma: indústrias de pasta de papel responsáveis pela poluição no rio Tejo junto a Abrantes

Agência Portuguesa do Ambiente (APA) confirmou, em conferência de imprensa, que foram as indústrias de pasta de papel acima do açude de Abrantes as responsáveis pelo acumular de carga orgânica no rio Tejo na zona de Abrantes. Mais, as análises revelaram que a origem das descargas não estava relacionada com águas residuais urbanas, nem com a atividade agrícola ou pecuária.



As análises, divulgadas esta quarta-feira, mostraram que os níveis de celulose — que representam a totalidade da matéria vegetal presente — estavam **cinco mil vezes acima dos níveis recomendados**. Apesar de

responsabilizar todas as indústrias da pasta de papel, a montante das albufeiras de Fratel e Belver e a montante de Abrantes, pela situação denunciada no passado dia 24, Nuno Lacasta, presidente da APA, não indica a que empresas se refere. No entanto, confirmou que a **Celtejo é responsável por 90% das descargas** deste tipo de indústrias que chega ao rio naquela região. [...]

A seca e escassez hídrica, as temperaturas elevadas e a escassa precipitação verificadas em 2017, levam a uma escassez do caudal do rio Tejo, diminuindo a sua capacidade enquanto meio recetor dos efluentes urbanos, industriais e agrícolas. Por esse motivo, a APA reforçou a monitorização desde o início de 2017.

Com uma monitorização tão apertada como se justifica um evento como o de dia 24 de janeiro? O presidente da Agência Portuguesa do Ambiente ainda não tem resposta, mas confirma que está a ser feita uma investigação nesse sentido. Nesta situação, como noutros casos que têm afetado o rio Tejo, pode ser **difícil de provar inequivocamente qual a fonte da poluição**. Esse é um dos motivos que torna tão difícil a aplicação de sanções às indústrias incumpridoras. [...]

In *Observador*, 31-01-2018

#### Questões:

- 1- Expliquem o problema ambiental apresentado na notícia.
- 2- Imaginem que trabalham para a Agência Portuguesa do Ambiente. Apresentem **duas medidas** para resolver este problema, **justificando** cada uma delas.

### c) Grelha de avaliação:

#### Critérios

Foi feita uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo-se utilizado a seguinte tabela:

Nível	Critérios
Muito Bom	O grupo apresenta um texto bem estruturado e com correção linguística (menos de 3 erros). Compreendeu na totalidade o conteúdo da notícia apresentada. Foram sugeridas duas soluções pertinentes para o problema enunciado.
Bom	O grupo apresenta um texto bem estruturado e com correção linguística (menos de 3 erros). Compreendeu o conteúdo da notícia apresentada. Foram sugeridas duas soluções para o problema enunciado, uma pertinente e outra pouco pertinente.
Suficiente	O grupo apresenta um texto com uma estrutura competente e com correção linguística (menos de 3 erros). Compreendeu parcialmente o conteúdo da notícia. Foram sugeridas duas soluções para o problema enunciado, ambas pouco pertinentes.
Insuficiente	O grupo apresenta um texto com uma estrutura incompetente e com mais de 3 erros ortográficos. Não compreendeu o conteúdo da notícia OU compreendeu parcialmente o conteúdo da notícia. Não apresenta nenhuma solução para o problema enunciado OU Apresenta soluções não pertinentes para o problema enunciado.

### d) Exemplos de trabalhos dos alunos:

2- Imaginem que trabalham para a Agência Portuguesa do Ambiente. Apresentem duas medidas para resolver este problema, justificando cada uma delas.

Uma medida para resolver o problema apresentado é a contratação de uma fonte de energia para abastecer a carga orgânica dos oceanos para que os compostos não fiquem para o rio. Isso, mantendo os níveis de glicose equilibrados. Outra medida pode ser a reciclagem da pasta de papel reutilizando-a em outros materiais, assim os rios ficam menos poluídos e as indústrias gastam menos dinheiro ao comprar este material.

*colut-se talvez...*

2- Imaginem que trabalham para a Agência Portuguesa do Ambiente. Apresentem duas medidas para resolver este problema, justificando cada uma delas.

Dois medidas que tomaríamos se trabalhássemos na APA seriam: Multar as indústrias de pasta de papel, sendo ~~multas~~ e as multas pesadas porque se as multas forem mais leves, pode começar deitar os resíduos poluentes para o rio e pagar a multa em vez de tratar os resíduos poluentes.

A segunda medida seria limpar os resíduos celulósicos do rio, pois podemos manter o rio limpo, apesar de todas as ~~dejetos~~ descargas.

*Muito Bom*



## ANEXO 10: MATERIAL DAS AULAS SOBRE A PRIMEIRA REPÚBLICA (9ºG)

### a) Planos de aula:

7º PLANO DE AULA 9º G		
<p>9º Ano</p> <p>HISTÓRIA</p> <p>1 PERÍODO DE 90 MINUTOS</p> <p>Turma de 31 alunos</p>	<p><b>Situação-problema:</b> “Quem ele foi sabe-o a Sorte / Sabe-o o Mistério e a sua lei / A Vida fê-lo herói, e a Morte / O sagrou Rei!”</p> <p>Serrão Joel (org.). <i>Do República (1910 - 1935)</i>. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1979.</p>	
	<p>Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Unidade 3- Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar</p> <p>Sumário: A instabilidade política da 1ª República e as tentativas de derrube do regime republicano (Sidonismo e Monarquia do Norte).</p>	<p>1- O que mudou na organização política portuguesa, depois de 1910?</p> <p>2- Quais foram as principais realizações da 1ª República, a nível da educação, laicização do Estado, sociedade e economia?</p> <p>3- Porque foi a 1ª República tão instável a nível político?</p> <p>4- O que foi o Sidonismo?</p> <p>5- O que foi a Monarquia do Norte?</p>
COMPETÊNCIAS	<p><u>A nível da compreensão histórica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li> <li>Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li> </ul> <p><u>A nível da comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li> <li>Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li> </ul>	
BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo 1: Sidónio Pais, o “Presidente Rei” (05:08-14:18 min) <a href="http://ensina.rtp.pt/artigo/sidonio-pais-biografia/">http://ensina.rtp.pt/artigo/sidonio-pais-biografia/</a></li> <li>Rosas, Fernando; Rollo, Maria Fernanda (coord.). <i>História da Primeira República Portuguesa</i>. Lisboa: Tinta-da-China, 2011</li> <li>Marques, A.H. de Oliveira (coord.). <i>Portugal, da Monarquia para a Primeira República</i>. In Serrão, Joel; Marques, A.H. de Oliveira (dir.) <i>Nova História de Portugal</i>. Lisboa: Editorial Presença, 1991</li> <li>Rosas, Maria Antónia Monterroso; Couto, Célia Pinto do. <i>O Tempo da História (3ª Parte)</i>. Porto: Porto Editora, 2009</li> <li>Arquivo Pessoa: <a href="http://arquivopessoa.net/textos/673">http://arquivopessoa.net/textos/673</a></li> </ul>	

10 de janeiro 2018 10h00-11h30					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 35 minutos	Conhecer e compreender as realizações da 1ª República.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constituição de 1911</li> <li>República</li> <li>Parlamentarismo</li> <li>Laicização do Estado</li> <li>Proteção laboral</li> <li>Escolaridade obrigatória</li> </ul>	- Correção oral dos exercícios realizados em grupo e sistematização dos conteúdos abordados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha 1, 2, 3, e 4</li> <li>Powerpoint 1</li> </ul>	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 15 minutos	Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional e a Implantação da República	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assembleia da República</li> <li>Debate</li> <li>Monárquicos</li> <li>Republicanos</li> <li>Proposta legislativa</li> </ul>	- Preparação do debate a realizar na semana seguinte e da visita de estudo à Assembleia da República. - Proposta de trabalho individual a ser realizado em casa: redação de uma proposta legislativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Powerpoint 1</li> <li>Guião de preparação do debate</li> </ul>	Não se aplica.
3º MOMENTO- 40 minutos	1. Justificar a instabilidade política vivida durante a 1ª República  2. Referir as tentativas de derrube do regime republicano, salientando o Sidonismo e as tentativas de restauração monárquica.  3. Explicar os efeitos da 1ª Guerra Mundial na situação política portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instabilidade política</li> <li>Parlamentarismo</li> <li>Democráticos</li> <li>Evolucionistas</li> <li>Unionistas</li> <li>Regime Presidencialista</li> <li>Sidonismo</li> <li>Integralismo Lusitano</li> </ul>	- Visualização do vídeo 1 (10 min.). Durante a projeção do mesmo, os alunos deverão registar no caderno diário as questões políticas, económicas e sociais que forem identificando. - Sistematização dos problemas políticos da 1ª República: Instabilidade política; Sidonismo; Monarquia do Norte - Leitura e interpretação do doc. F, pág. 77 do manual: “Proclamação da Monarquia do Norte”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo 1</li> <li>Powerpoint 2</li> <li>Manual, pág. 77</li> </ul>	Participação dos alunos.

9º PLANO DE AULA 9º G		
9º Ano  HISTÓRIA  1 PERÍODO DE 45 MINUTOS Turma de 31 alunos	Situação-problema: Debate em sala de aula: Qual a melhor solução política: Monarquia ou República?	
	Tema 1- A Europa e o mundo no limiar do século XX	1- Quem eram os adversários políticos da 1ª República?
	Unidade 3- Portugal: da 1ª República à Ditadura Militar	2- Por que motivo se revoltaram os militares a 28 de maio de 1926?
COMPETÊNCIAS	Sumário: O golpe de 28 de maio de 1926 e a ditadura militar. Debate: Monárquicos contra Republicanos.	3- Por que motivo foram os militares apoiados por grande parte da população?
		4- Quais as consequências políticas e sociais desse golpe?
		5- O que foi a ditadura militar?
BIBLIOGRAFIA e RECURSOS DIGITAIS	<u>A nível da compreensão histórica:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Saber contextualizar os eventos históricos no tempo e no espaço.</li><li>• Selecionar criticamente a informação nas fontes históricas fornecidas (escritas e iconográficas).</li></ul>	
	<u>A nível da comunicação:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Ser capaz de comunicar de diferentes formas, com correção linguística e científica, o conhecimento resultante da interpretação da informação.</li><li>• Saber argumentar e comunicar a opinião pessoal desenvolvida durante os trabalhos de aula, sobre os eventos históricos em análise.</li></ul>	

17 de janeiro 2018 10h00-11h30					
MOMENTOS (tempo)	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação
1º MOMENTO- 40 minutos	1. Relacionar o crescimento dos adeptos de soluções autoritárias na década de 20 em Portugal com a situação interna do País e com o contexto internacional.  2. Reconhecer no golpe militar de 28 de maio de 1926 o fim da República parlamentar e o início da Ditadura Militar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoritarismo</li> <li>Ditadura militar</li> <li>Censura</li> </ul>	- Análise do doc. 4 da pág. 73 do manual: "Contra a democracia burguesa" e exploração dos conceitos de Integralismo Lusitano e Autoritarismo. - Síntese dos motivos que levaram à revolta de 1926.  - Visualização do vídeo 1 - Leitura do doc. 5 da pág. 73 do manual: "Proclamação de Gomes da Costa" - Síntese dos acontecimentos de 1926	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manual, pág. 73</li> <li>Powerpoint 1</li> <li>Vídeo 1: "Golpe de 28 de Maio de 1926"</li> </ul>	Participação dos alunos.
2º MOMENTO- 50 minutos	1. Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional e a Implantação da República.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debate</li> <li>Monarquia</li> <li>República</li> </ul>	- Debate em turma: Monarquia vs República.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais desenvolvidos pelos alunos para a sua argumentação.</li> </ul>	Participação dos grupos.

## b) PowerPoint de preparação das atividades:

# TAREFAS A REALIZAR

- DEBATE MONARQUIA vs REPÚBLICA (2º Período)
- VISITA DE ESTUDO À ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (12/01/2018)
- REDACÇÃO DE PROPOSTAS LEGISLATIVAS PARA UM PROBLEMA ATUAL (2º PERÍODO)

→ Formar grupos até ao final do 1º Período (13/12/2017): 5 elementos

- 3 grupos Monárquicos
- 3 grupos Republicanos

**c) Grelha de planificação da visita de estudo à Assembleia da República:**

ATIVIDADE	TIPOLOGIA	DESTINATÁRIOS	DINAMIZAÇÃO		CALENDARIZAÇÃO	LOCAL	CUSTOS
			Departamento / Grupo	Dinamizadores			
Visita de estudo à Assembleia da República	Visita guiada à Assembleia da República	Alunos de História 9º ano de escolaridade	História	Jorge Neto; Inês Osório	12 de janeiro de 2018	Assembleia da República	-----
OBJETIVOS	1- Conscencializar os alunos para a importância da participação cívica e democrática. 2- Conhecer a principal instituição legislativa portuguesa. 3- Consolidar os conhecimentos adquiridos na disciplina da História acerca da Implantação da República.						
CONTEÚDOS	Conteúdo específico do Programa de História do 9º ano: A Implantação da República.						
RECURSOS	Máquina fotográfica						
ARTICULAÇÃO COM AS ÁREAS DO PEE	ÁREA I – FORMAÇÃO HUMANA 1. Formação e Valores Humanos. ÁREA II – FORMAÇÃO ACADÉMICA 1. Resultados escolares. 2. Excelente formação nas várias áreas do saber. 3. Máximo desenvolvimento do potencial de cada um. ÁREA IV – FORMAÇÃO SALESIANA 3. Protagonismo juvenil. 4. Atenção e cuidado de cada jovem.						
OBSERVAÇÕES	Atividade organizada pelo departamento de História.						

**d) Artigo publicado na revista da escola - *Seara* - sobre a visita de estudo à Assembleia da República:**

**Visita de estudo à Assembleia da República**



Na passada sexta-feira, dia 12 de janeiro, a turma do 9ºG realizou uma visita de estudo à Assembleia da República, no âmbito da disciplina de História. Esta visita foi organizada no contexto da matéria que estivemos a dar no início do 2º Período e que consiste no estudo do final da Monarquia Constitucional e da Implantação da República.

Dentro do que vimos durante a visita, eu gostava de destacar a Sala do Capítulo, cuja construção foi ordenada por D. Luís I. Durante a Monarquia Constitucional esta sala foi usada como local de reunião da Câmara dos Pares do Reino, constituída por membros do clero e da nobreza. Atualmente, é utilizada para reuniões internacionais, conferências e até as sessões do Parlamento dos Jovens.

Além desta magnífica sala, gostava de referir ainda a Sala das Sessões, que, antigamente, era usada como local de reunião da Câmara dos Deputados, que eram eleitos pelo povo. Hoje em dia, é aqui que se realizam as sessões do Parlamento

português, presidido por Eduardo Ferro Rodrigues, eleito pelos deputados, os quais, por sua vez, são eleitos pelos

cidadãos portugueses. Nas sessões, estão também presentes o Primeiro-Ministro e seus ministros, além, obviamente, dos deputados dos seis partidos representados: CDS-PP, PSD, PS, CDU, BE e PAN. Tivemos a oportunidade de nos sentar nas cadeiras que os deputados habitualmente ocupam durante as discussões parlamentares e observar toda a sala. Em cima dos lugares dos deputados, há umas galerias com 600 lugares, que podem ser ocupados por qualquer cidadão maior de 18 anos que queira assistir a um debate.

Aprendemos ainda que todas as sessões parlamentares desde 1822 foram transcritas (e continuam a ser), estando disponíveis para consulta pública no site da Assembleia da República.

Concluindo, foi uma visita muito interessante, onde pudemos aprender um pouco mais sobre como funciona um dos principais órgãos políticos do nosso país e, ainda, explorar um edifício espetacular.

*Aluno | 9G*  
19 janeiro 2018

#### **e) Guião do Debate *República vs Monarquia*:**

### **GUIÃO DO DEBATE** ***MONARQUIA VS REPÚBLICA***

Para se prepararem para o debate que vai ocorrer na aula de 17 janeiro de 2018, deverão:

1. Consultar as páginas 64-73 do manual.
2. Consultar os PowerPoint disponíveis no Moodle sobre a crise da Monarquia Constitucional e 1ª República.

Consultar e utilizar durante o debate os documentos 1, 2, 3 e 4.

#### **PARTES DO DEBATE**

##### **1- Introdução: 7 minutos**

- A professora explica o tema do debate, o motivo da sua realização e objetivos da atividade.
- Moderador: apresenta-se; explica como quer que decorra o debate e quais as regras do mesmo.



2- Questões: 30 minutos

a) Qual dos regimes se preocupa mais em melhorar as condições de vida da classe trabalhadora? Porquê?

b) Qual dos regimes é que promove mais a estabilidade política e económica?

c) Qual destas figuras se encontra melhor preparada para governar: um monarca ou um presidente da República?

3- Conclusão: qual dos regimes servia melhor a Portugal do início do séc. XX? (10

### Regras

- 1- As questões são colocadas apenas pelo morador.
- 2- O moderador controla o tempo que cada participante dispõe para falar, o que corresponde a 1 minuto no máximo.
- 3- Os porta-vozes de cada grupo deverão fazer sinal ao moderador sempre que desejarem intervir no debate. O seu desejo será registado pelo moderador. As intervenções ocorrerão por ordem de registo.
- 4- Só os porta-vozes de cada grupo estão autorizados a falar. Sempre que um outro membro de um grupo queira intervir deve fazer sinal ao moderador, que registará a sua vontade.
- 5- O debate será composto por 4 questões, estando disponíveis 10 minutos para debater cada uma.

minutos)

### Documento 1: Bases de um projeto de reformas sociais

O Partido Republicano convencido de que o progresso económico-moral não pode ter estabilidade e fundamento sério desde que não seja produto de gradual evolução [...] procura facilitar a evolução das condições do operariado sem preconceitos.

6ª- Regulamentação do contracto de trabalho e consequente reforma da legislação civil em vigor, não só na parte que respeita ao pagamento dos salários, mas ainda no que se refere aos acidentes, definindo as responsabilidades dos patrões, empreiteiros, gerentes, mestres d'obras e encarregados, e regulando o pagamento das respectivas indemnizações. Fixação de um mínimo de salário e de um máximo de horas de trabalho para os operários das empresas que tenham com o Estado ou os Municípios um contrato. [...]

7ª- Lei sobre as condições de trabalho das mulheres, tendo em vista os mais rigorosos preceitos de higiene, fixando o número de meses em que não podem trabalhar antes e depois do parto e as horas de trabalho no primeiro ano de lactação. [...] Creches para os filhos das mulheres empregadas em quaisquer estabelecimentos industriais ou comerciais. Fixação das indústrias em que podem ser admitidos menores de 18 anos. Fixação do máximo de horas de trabalho dos menores e rigorosas disposições legais que assegurem a sua frequência escolar. Descanso semanal obrigatório.

Menezes, João de. *Bases de um projeto de reformas sociais*, Congresso Geral do Partido Republicano, 1906 (adaptado)

### **Documento 2: Cidadãos, pela República!**

O povo de Lisboa, que se preza de ser patriota e de saber cumprir com os seus deveres cívicos, continuará a votar nos candidatos apresentados ao sufrágio eleitoral pelo velho e glorioso Partido Republicano Português, que, apesar de todas as vicissitudes por que tem passado, é o partido que mais tem sabido defender a estabilidade da República e a honra e a integridade da Pátria.

CIDADÃOS! Votar nos candidatos do P.R.P. é votar nos paladinos dos melhores princípios da Democracia, que continuarão a interessar-se por todas as medidas de fomento atinentes a desenvolver todos os ramos da atividade humana, num melhor aproveitamento da produtividade do trabalho, o que equivale a dizer que, com tais medidas, serão aumentadas as riquezas nacionais, sem o que, todos os esforços resultarão baldados para estabelecer o desejado equilíbrio da nossa balança económica.

Cartaz de propaganda eleitoral, Partido Republicano Português, 1922

### **Documento 3: Papagaio Real**

De há muito tempo que os governos da República tinham feito parte do lema da instituição- da Igualdade, da Fraternidade- ironias: da Liberdade fizeram uma pura burla. [...] Pois não é uma ironia a fraternidade, quando o crime e o abuso das leis bebem o doce leite de amnistias<sup>1</sup> e inocentes o fel agro<sup>2</sup> nas cadeias; pois não é burla, enorme burla, a liberdade que se arvora no topo do cacete<sup>3</sup>, com que se atacam aqueles que também desejam exteriorizar o seu sentir: uma religião ou um princípio, um protesto ou uma ideia! É absolutamente burla. É a promessa tantas vezes gritada nos comícios, tornada numa letra insolvível...é a burla para quem os acreditou.

Rocha Martins, A Burla da Liberdade, in *Papagaio Real*, nº 6, 12 de maio 1914 (adaptado)

1 Não têm castigo

2 Acabam por ser castigados

3 Repressão física

#### Documento 4: Vozes monárquicas

"Portugal (sobre)vive há 90 anos sob um regime que, embora tendo já conhecido três "versões", não tem, nunca teve e nunca terá uma verdadeira legitimidade histórica. Não apenas por ter sido instaurada através de um golpe de Estado de um movimento minoritário, e por não ter sido posteriormente referendado\* e ratificado\*\*. A República não tem a legitimidade da Monarquia porque foi com esta que o país nasceu e cresceu. É à Monarquia que Portugal deve a sua identidade cultural, a sua unidade enquanto nação, e também as páginas mais gloriosas da sua História [...]. Os Republicanos costumam apresentar, como argumento a seu favor, o facto de qualquer pessoa poder ser presidente...desde que tenha mais de 35 anos. Isso constitui precisamente a maior desvantagem, porque é óbvio que não é qualquer pessoa que pode ser o chefe de Estado. [...]. Por mais inteligente, influente e importante que seja, um Presidente da República é sempre uma espécie de funcionário público, embora de nível superior. Um Rei e uma Rainha, pelo contrário, estão sempre acima, fora de uma lógica "administrativa". [...]

A Monarquia permite [...] que os futuros chefes de Estado recebam, desde muito cedo, a melhor educação possível, de modo a que o Rei e/ou Rainha possa vir a constituir um elemento de coesão, de equilíbrio, mas também de motivação e dinamismo. Portugal precisa de um(a) monarca, porque os problemas deste país são, mais do que políticos ou económicos, psicológicos e culturais. O poder real é essencialmente simbólico, mas tal não significa que seja abstrato e inútil: é concreto e relevante. O regime monárquico é o que reúne as melhores condições para dar definitivamente a Portugal um novo ânimo, uma nova confiança, uma nova esperança, enfim, uma nova alma. [...]"

Octávio dos Santos, membro da Associação Real de Lisboa, *A Monarquia está viva!*, 22 de dezembro de 2000

\*Referendado- a população não foi questionada sobre o regime que preferia.

#### f) Disposição da sala de aula no Debate *República vs Monarquia*:



### g) PowerPoint de apresentação do exercício *Propostas Legislativas*

## PROPOSTA LEGISLATIVA

- Trabalho individual
- Data limite da entrega: 29 janeiro 2018
- Escolher um destes quatro temas:
  - Fogos florestais
  - Seca/falta de água
  - Desenvolvimento do interior do país
  - Intervenção cívica

- Estrutura do trabalho (1 página A4, tamanho 11, Calibri, espaçamento 1,15)
  - Introdução: expor o problema. (1 parágrafo)
  - Desenvolvimento: apresentar pelo menos uma proposta de solução e dois argumentos a seu favor. (2 parágrafos)
  - Conclusão: Reforço da ideia que defendem. (1 parágrafo)

### h) Grelha de avaliação das propostas legislativas:

#### Critérios

Foi feita uma avaliação qualitativa dos trabalhos realizados pelos alunos, tendo-se utilizado a seguinte tabela guia:

Nível	Critérios
Excelente	O aluno apresenta um texto bem estruturado (1 parágrafo para a introdução, 2 para a argumentação e 1 para a conclusão) e com correção linguística (menos de 3 erros). As propostas desenvolvidas estão muito bem fundamentadas com pelo menos dois argumentos e apresentam um cariz inovador.
Muito Bom	O aluno apresenta um texto bem estruturado (1 parágrafo para a introdução, 2 para a argumentação e 1 para a conclusão) e com correção linguística (menos de 3 erros). As propostas desenvolvidas estão bem fundamentadas com pelo menos dois argumentos.
Bom	O aluno apresenta um texto com uma estrutura competente (divisão de parágrafos diferente do pedido, mas correta) e com correção linguística (menos de 3 erros). As propostas desenvolvidas estão fundamentadas com pelo menos dois argumentos, embora de forma incompleta.
Suficiente	O aluno apresenta um texto com uma estrutura incompetente (divisão de parágrafos diferente do que foi pedido e incorreta) e com correção linguística (menos de 3 erros). As propostas desenvolvidas estão fundamentadas com pelo menos um argumento de forma completa ou com dois ou mais argumentos de forma incipiente.
Insuficiente	O aluno apresenta um texto com uma estrutura incompetente (divisão de parágrafos diferente do que foi pedido e incorreta) e com mais de 3 erros ortográficos. As propostas desenvolvidas estão mal fundamentadas com argumentos incipientes.

## **i) Propostas legislativas mais votadas pela turma:**

### **Aluno 1**

A água é um bem indispensável ao ser humano, no entanto, em Portugal a falta de água é, cada vez mais, uma realidade. Em setembro de 2017, a bacia do rio Sado apresentava um armazenamento de água de 18,2 por cento, contra uma média de 42,6 por cento (para o mesmo mês, tendo como referência o período de 1990 a 2016). Já no distrito de Viseu as barragens estavam na sua capacidade mínima, o que obrigava 27 camiões cisterna a fazer mais de uma centena de percursos diários para abastecer as povoações.

No entanto, este problema não se deve a existir pouca água, mas principalmente a um consumo excessivo e desperdiçador. A solução para este problema é o uso de tarifas progressivas, ou seja, manter o preço atual da água até um determinado limite de consumo por pessoa e, a partir daí, o preço deveria subir substancialmente.

Com este sistema não se prejudicaria as famílias com poucos recursos, pois o custo da água manter-se-ia igual, desde que abaixo do limite fixado pela nova tarifa, ao contrário de outras soluções que implicam aumentar indiferenciadamente o preço da água e deixam estas famílias numa situação financeira ainda mais delicada.

Ao utilizar este sistema haveria dois cenários possíveis:

1- Os consumidores que desperdiçam água deixariam de o fazer e haveria água para todos até voltarem as chuvas e reencherem as barragens, ou;

2- O consumo continuaria descontrolado, mas, como o capital proveniente da tarifa progressiva seria investido na modernização da rede e das infraestruturas adjacentes, as perdas, que atualmente rondam os 40% desde a barragem até ao domicílio dos consumidores, desceriam abruptamente havendo, assim, água para todos até voltarem as chuvas e reencherem as barragens.

Este sistema apresenta uma vantagem em relação a muitos outros, pois é autossustentável, dado que gera o capital para renovar a rede, ao invés de outros que necessitam que o Estado os financie.

Em suma, é muito relevante pôr já um sistema destes em vigor, pois os camiões cisterna custam meio milhão de euros por ano e já há cidades em todo o país que desligaram as fontes e deixaram de lavar as ruas no verão para poupar água.

## **Aluno 2**

Creio que estamos todos cientes da tragédia que aconteceu no ano de 2017, no que diz respeito aos fogos florestais. Todos sabemos, também, que é uma tragédia recorrente, que abala o nosso país anualmente. Vejo, portanto, a necessidade de uma lei que incentive a sociedade a tomar medidas preventivas a este respeito, que seguidamente proponho.

Para qualquer proprietário, dono de um ou mais terrenos, que apresente as despesas da limpeza do seu domínio, sugiro que haja um desconto no Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Singular (IRS) equivalente a sessenta por cento do valor dessas despesas, com um limite máximo de vinte por cento do IRS total. Caso o proprietário seja uma empresa, este desconto será limitado a vinte e cinco por cento do valor das despesas e atuará no Imposto sobre o Rendimento das Pessoas Coletivas (IRC), com um limite de cinco por cento no IRC total.

Creio que esta proposta incentivará os proprietários a limpar os seus terrenos de uma forma que os beneficia diretamente, havendo, por isso, uma melhoria genuína na quantidade de terrenos limpos em Portugal. Acredito também que esta lei fará diminuir o número e a intensidade dos incêndios florestais em Portugal substancialmente, e, conseqüentemente, minimizar os prejuízos líquidos e as perdas humanas provocadas pelos incêndios florestais todos os anos.

Esta é uma proposta bastante oportuna, visto que, todos os anos, as perdas de vidas humanas e os prejuízos em bens materiais causados pelos fogos florestais são exorbitantes e, também, que se procura uma forma de solucionar este problema todos os anos, sempre sem sucesso, quer seja devido à despreocupação do próprio Estado, dos proprietários, ou até mesmo à falta de fundos, privados e públicos.

Além disso, devido ao aquecimento global, estima-se que os próximos verões serão ainda mais quentes e secos do que os passados, logo, os riscos de incêndio

aumentarão ainda mais. Nos próximos anos, estes fogos estão iminentes, e, por isso, temos de agir rapidamente.

### **Aluna 1**

O estabelecimento de medidas e ações estruturais e operacionais relativas à proteção da floresta contra incêndios é um dos objetivos primordiais do XXI Governo Constitucional. Face ao aumento significativo do número de incêndios, que levam à destruição das matas e florestas e destituem as pessoas dos seus bens, inclusivamente o mais precioso, a vida, importa adotar medidas que, por um lado, previnam estas calamidades e, por outro, sancionem comportamentos negligentes.

Importa, por isso, identificar as regras básicas de segurança que os titulares do direito de propriedade sobre os terrenos têm de observar, por forma a diminuir a possibilidade de existência de incêndios e evitar, no caso contrário, a sua propagação.

Assim, propõe-se, como uma das medidas a adotar, a obrigação de limpar os terrenos de forma periódica. Desta forma, evita-se que os incêndios se iniciem com facilidade e a probabilidade da sua expansão diminui. Além disso, esta medida contribui para a consciencialização, primeiro que tudo, da necessidade de adotar medidas preventivas para combater os incêndios.

Sempre que se verifiquem comportamentos negligentes que não cumpram as regras de segurança, serão punidos com avultadas coimas, por forma a evitar a repetição daquele tipo de comportamento. O cumprimento do aqui proposto diminui significativamente a possibilidade de repetição de situações calamitosas como a que assistimos, recentemente, em Pedrógão Grande, Lousã, Góis, entre outros locais.

Nestes termos, no uso da competência prevista na alínea d) do artigo 197.º da Constituição da República Portuguesa, o Governo apresenta à Assembleia da República a seguinte proposta legislativa:

## Artigo 1.º

### Objeto

O presente decreto-lei visa estabelecer regras básicas de segurança a observar pelos titulares do direito de propriedade de qualquer terreno ou parcela de terreno que se situe em Portugal Continental.

## Artigo 2.º

### Medidas Preventivas e Sancionatórias

1. Por forma a evitar os incêndios e a sua propagação, os titulares do direito de propriedade devem limpar, de 6 em 6 meses, qualquer terreno ou parcela de terreno daí retirando todo o material, de origem natural ou humana, potencialmente inflamável.
2. A inobservância destas regras constitui contraordenação grave punível como coima que poderá ir de 150 euros a 30 000 euros.